hep/

Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 – CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

La Ferme de Démoret, un lieu d'accompagnement en quête d'une scolarité plus harmonieuse...

Mémoire professionnel

Travail de **Elsa Poncet**

Sous la Direction de Bernard Savoy

Membres du Jury Catherine Amendola
Alain Chaubert

Lausanne, Juin 2011

Table des matières

1. Introduction 4

1.1 Le contexte 4

1.2 Le choix et le thème du mémoire 5

1.3 Les questions de recherche 6

1.4 Les objectifs de la recherche 7

2. La démarche de la recherche 9

2.1 La population 9

2.2 La méthode 10

3. Cadre théorique 13

3.1 Les constats 13

3.2 L'élève, l'enfant difficiles : qui sont-ils ? 13

3.3 La violence 18

3.4 L'enfant / l'élève difficiles : pourquoi ? 19

3.5 Les troubles du comportement 29

3.6 La fonction d'un trouble du comportement 33

3.7 Le décrochage scolaire 35

4. Les Matas 37

4.1 La Ferme de Démoret 40

5. Les entretiens : résultats 44

5.1 Les admissions 45

5.2 Le projet pédagogique et éducatif 52

5.3 Collaboration entre professionnels 64

5.4 Collaboration entre professionnels et parents 67

5.5 Entretien avec un élève-Matas 70

5.6 Expérience vécue 73

6. Principes encourageant le respect des règles et des procédures 79

7. Fondements d'une intervention 82

8. Synthèse 84

9. Conclusion 86

Références bibliographiques 90

Liste des tableaux et figure 93

Bibliographie 93

10. Annexes 94

10.1 Les moyens d'intervention en classe 94

10.2 Quelles interventions selon le type de trouble du comportement 96

10.3 Faux buts et interventions efficaces 102

10.4 Les niveaux d'intervention 103

10.5 Les clauses de confidentialité 106

10.6 Entretiens enseignante et éducateur spécialisés de la Ferme 107

10.7 Entretien propriétaire de la Ferme 109

10.8 Entretien enseignante ayant placé un élève à la Ferme 110

10.9 Entretien enseignante ayant accueilli un élève-Matas 111

10.10 Entretien Elève-Matas 113

Remerciements 114

Résumé 115

1. Introduction

1.1 Le contexte

A l'heure actuelle, beaucoup de monde parle d'enfants, d'élèves difficiles. Qu'il s'agisse des journaux, d'internet, de la télévision ou des livres, ce sujet est à la une. Certains médias s'attardent sur les faits et posent des constats, quand d'autres proposent des conseils aux parents et enseignants, afin de gérer enfants et élèves jugés difficiles. Cependant, il n'y a souvent pas de recettes magiques toutes prêtes à appliquer et à fonctionner dans l'immédiat. Car gérer un enfant ou un élève difficile, c'est aller chercher l'origine du mal-être de ce dernier, qui est probablement fort différente de celle proposée dans une quelconque revue. Elle est même souvent unique, car liée à un vécu, une histoire de vie personnelle. Pour pouvoir donc prétendre aider un enfant ou un élève difficile, il faut mobiliser patience, réflexion et temps…

Mais bien que les enfants difficiles soient un thème récurrent à ce jour, il ne date pourtant pas d'hier. En effet, de tous temps les parents ont connu des moments plus ardus dans l'éducation de leurs enfants, car il n'existe pas de mode d'emploi donné à la sortie de la maternité. Le fait est que les médias se sont passablement développés, donnant dès lors accès à la société à toutes sortes d'informations. C'est ainsi que les enfants difficiles, sont probablement devenus un thème « à la mode ».

En cas de difficultés, l'être humain a souvent tendance à chercher un coupable, quelqu'un ou quelque chose pouvant être à l'origine de ses soucis…

Cependant, une famille ne peut être responsable des difficultés rencontrées par tous les autres foyers. Le seul lien qu'ils auraient donc, a priori, est le fait d'avoir un enfant difficile. Mais si l'on ne peut réprimander les familles quant à ces difficultés, à qui d'autre peut-on bien en imputer la responsabilité?

C'est à ce moment-là que l'école entre en jeu. Ainsi, la mission de cette dernière se voit être quelque peu remise en question, par une société qui semble lui reprocher de ne plus savoir faire face aux jeunes d'aujourd'hui. Il s'agit souvent d'élèves indisciplinés, perturbateurs, voire absents chez les adolescents. Mais quels que soient leurs comportements, tous ont un point commun : un refus du cadre scolaire. Cette situation se solde la plupart du temps par des échecs, voire par un décrochage scolaire.

Face au désintérêt de certains élèves pour l'école, qui se traduit souvent par un total désinvestissement de leur part et des comportements difficiles, certains enseignants partent en burn out, ou font plus précisément ce qu'on appelle une dépression. Dès lors, le mal-être de ces élèves aurait une influence sur la santé psychique des enseignants, qui pourraient alors se

sentir dépourvus et impuissants quant à l'une des missions qui leur est assignée, à savoir développer des compétences chez les élèves. Mais ce n'est pas le seul devoir des enseignants qui semble être compromis dans une telle situation. En effet, les enseignants paraissent également se retrouver en difficulté quant au soutien éducatif qu'ils pourraient alors offrir aux parents.

Mais comment s'y prendre, quand quoi qu'ils fassent, quoi qu'ils disent, rien ne semble avoir d'échos chez ce type d'élèves ?

C'est dans une telle situation que le canton de Vaud a décidé d'intervenir. C'est ainsi qu'il a lancé en 2004 un projet unique en Romandie, appelé la Ferme de Démoret. Il s'agit d'un Matas, ou plus précisément, d'un Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité, mis en place dans une ferme.

Le but de la démarche est avant tout de redonner le goût de l'école aux élèves et de ce fait, le goût des apprentissages.

1.2 Le choix et le thème du mémoire

Le choix d'un thème de mémoire est une tâche passablement complexe ; non seulement il faut être intéressé par la recherche à entreprendre, mais il faut également savoir où trouver suffisamment de motivation pour la mener à bien. Je vais donc exposer dans ces quelques lignes les raisons qui m'ont amenées à travailler sur un Matas à la Ferme et de ce fait à aborder quelque peu la problématique des enfants et des élèves difficiles.

Depuis mon entrée à la HEP en 2008, j'ai eu l'occasion d'entendre parler d'élèves difficiles en classe. Cependant, je n'avais jamais eu ouï-dire du projet Matas. Or, en tant que future enseignante, je pense qu'il est important de connaître les ressources possibles, mises à disposition pour aider nos élèves et par la même occasion nous soutenir également.

Une de mes plus grandes craintes au terme de ma formation est de ne pas savoir comment gérer des élèves « difficiles ». Pourtant, il est fort probable qu'un jour, je me retrouve confrontée à ce type d'élèves. Je pense donc qu'il est primordial que je sois le mieux préparée pour y faire face, de la meilleure façon possible qui soit.

Et pour ce faire, je suis d'avis qu'un travail sur la Ferme de Démoret et ses élèves difficiles est une très bonne manière de « prévenir plutôt que guérir ». Au travers de cette recherche, j'espère éviter par la suite d'exclure des élèves auxquels j'aurais peut-être pu proposer

d'autres pistes ou un placement dans un Matas I[1], correspondant à l'âge de mes futurs élèves (six-huit ans).

Si j'ai décidé de réaliser mon mémoire professionnel sur le thème du Matas à la Ferme, c'est aussi avec une modeste idée de le faire connaître et par la même occasion de rendre conscients les enseignants et étudiants HEP, qu'ils ne doivent pas forcément faire face de manière individuelle aux élèves difficiles. A un moment donné, il faut se rendre à l'évidence ; ils ont besoin d'un soutien peut-être plus spécifique à l'élève, afin de pouvoir l'aider au mieux. Ils doivent alors laisser une partie de la relève à des personnes ayant d'autres moyens, sans pour autant abandonner l'élève. En effet, avec un Matas, l'élève a la possibilité de rester en classe, au moins un jour par semaine au départ.

Mais c'est également en raison du plus grand recul dont la Ferme de Démoret était dotée, de l'âge des élèves accueillis, qui correspond à ma formation -2 / +2, de mon intérêt pour la relation entre l'homme et l'animal, ainsi que de la proximité du lieu, que mon choix s'est porté sur ce Matas ayant ses structures dans une Ferme.

1.3 Les questions de recherche

Personne ne s'engage dans une recherche sans avoir des questions en suspens, dans un coin de sa tête. D'ailleurs, sans questions, un mémoire professionnel n'aurait pas lieu d'être.

La toute première question qui me vient à l'esprit quand j'entends le mot Matas est de savoir ce que signifie ce sigle. Puis, je me demande qui se cache derrière ces élèves dépeints comme étant difficiles, quelles sont les causes possibles pouvant expliquer leurs comportements ?

Ce Matas n'étant pas anodin par le fait qu'il se situe dans une ferme et donc au milieu des animaux, mes interrogations sont alors de savoir qui ils sont et surtout de connaître l'apport de ces derniers pour les enfants les côtoyant.

Cet espace n'ayant sans doute pas été mis sur pied sur un coup de tête, je me questionne alors quant aux moyens qu'il détient pour aider les élèves à retrouver le goût de l'école et leur permettre d'évoluer. Puis, je m'interroge sur les observations que les différents acteurs concernés par un élève difficile ont pu avoir quant à son évolution.

Ce Matas à la Ferme, bien qu'inconnu pour ma part, existe depuis quelques années et a donc eu en placement un certain nombre d'élèves. Par rapport à ces derniers, ma question est de savoir quels ont été les résultats obtenus, ceci de manière générale.

---

[1] *Les Matas I accueillent des élèves âgés entre six et 12 ans et les Matas II quant à eux, des élèves âgés entre 12 et 17 ans.*

Jusqu'à présent, mes questions ont porté sur l'apport de ce Matas pour les élèves, mais qu'en est-il pour les enseignants, acteurs certainement importants dans l'entreprise de cette démarche ?

Ainsi, la question directrice de cette recherche est de découvrir comment le fonctionnement de la Ferme de Démoret permet de favoriser la réinsertion d'un élève dans sa classe.

1.4 Les objectifs de la recherche

Pour mener à bien une recherche, il importe de se fixer des objectifs à atteindre en fonction des questions posées. Ceci afin de poursuivre la ligne directive inspirée par ces dernières et cela tout au long de la recherche.

Les objectifs de ce mémoire sont donc dans un premier temps, d'expliquer ce qu'est un élève difficile aux yeux des enseignants, de définir les comportements qu'il peut adopter dans ces situations et de comprendre pourquoi il les développe, quelles en sont les possibles raisons. En ayant l'idée qu'un élève difficile peut également être un enfant posant des difficultés à ses parents, je vais donc traiter des possibles raisons pouvant amener un enfant à devenir difficile.

Si j'ai choisi de m'arrêter sur les élèves difficiles, c'est parce que je suis convaincue que pour saisir l'intérêt d'un Matas, il est nécessaire de prendre conscience de l'identité de ce type d'élèves.

Je souhaite aussi, au travers de cette recherche, mieux comprendre les différents troubles du comportement pouvant être à l'origine des difficultés posées par un élève, car il me semble important de les prendre en compte, en vue de mettre en place des pistes d'action plus spécifiques.

Il s'agira ensuite pour moi, d'expliquer le fonctionnement de la Ferme de Démoret et de comprendre ce qu'il s'y passe. Pour étayer mes propos, je mènerai des entretiens avec des acteurs impliqués dans ce processus (liste donnée au sous-chapitre concernant la population). Outre ce Matas à la Ferme, j'aborderai succinctement les autres dispositifs qui peuvent être proposés ; avant une prise en charge à la Ferme (interventions en classe) ou à la place de cette dernière quand elle n'est pas jugée être la démarche la plus adéquate pour aider l'élève. Les interventions possibles en classe seront traitées dans les chapitres six, sept et dix. En ce qui concerne les mesures externes à la classe, elles seront très brièvement abordées lors de l'analyse des entretiens menés.

Le but principal de ce mémoire sera alors de chercher à mettre en évidence les éléments devant être réunis, pour que le fonctionnement de la Ferme de Démoret puisse aider les élèves à se réintégrer dans leur classe.

Ce Matas à la Ferme est une solution possible quand l'enseignant n'arrive plus à exercer sa profession de la manière la plus adéquate. Or, je suis d'avis qu'il serait intéressant de savoir quels sont les dispositifs que tout enseignant peut mettre en place dans sa classe pour éviter l'irrespect des règles. C'est pourquoi, je me suis arrêtée sur les méthodes préventives pouvant être mises sur pied dans une classe.

Etre capable de répondre au mieux lors de situation de crise peut également être une compétence à développer chez les enseignants. Mais comme ce thème n'est pas central dans ce mémoire, vous trouverez dans le chapitre consacrés aux annexes, les moyens d'intervention qu'un enseignant peut instaurer dans ses pratiques quotidiennes, lors de situations difficiles. Et dans une idée d'intégration, vous pourrez également y découvrir comment intervenir pour aider au mieux les enfants porteurs d'un trouble du comportement.

2. La démarche de la recherche

Lorsque les questions de la recherche et les objectifs en lien ont été définis, il faut alors déterminer comment faire pour répondre à ces deux éléments posés. Dans mon cas, il s'agit donc de définir les personnes qui pourront m'apporter matière à réflexion, les outils dont j'aurai besoin et la façon dont je les utiliserai. Le but de cette démarche est de répondre au mieux à ma problématique.

2.1 La population

La recherche s'est faite dans une Ferme de la région du nord vaudois, auprès des intervenants qui sont : une enseignante spécialisée, un éducateur spécialisé et un agriculteur. Je suis également allée à la rencontre de deux enseignantes du primaire : l'une ayant accueilli un élève placé à la Ferme et l'autre ayant dû y placer un élève.

Le but de ces divers entretiens était de découvrir les moyens usités par les intervenants, les raisons pour lesquelles ils les utilisent, les situations déjà vécues, les résultats et les éléments d'efficacité deu fonctionnement de la Ferme de Démoret..

Les élèves-Matas étant les premiers concernés par la Ferme de Démoret, j'ai pensé qu'il pouvait être intéressant d'en questionner un, dans le but de connaître son avis quant à la Ferme, comment il s'y sentait, les progrès qu'il avait pu voir de lui-même. C'est pourquoi, une fois l'autorisation des parents signée, je me suis entretenue avec un élève de huit ans, placé à la Ferme de Démoret depuis mars 2010.

Au départ, j'avais imaginé interviewer le Directeur de l'établissement et celui de la Fondation, dont les institutions sont à l'origine de la mise en place de cet espace à la Ferme. Toutefois, je n'ai pas entrepris cette démarche, car je me suis rendu compte que ces derniers ne m'amèneraient pas forcément beaucoup plus d'informations quant à mes questions de recherche. En effet, ayant interrogé et l'enseignante spécialisée raccordée à l'établissement et l'éducateur engagé à la Fondation, je suis d'avis qu'ils m'ont fourni toutes les données essentielles pour répondre à mes questions de recherche. Et ceci tout en étant probablement au plus proche des discours de leur Directeur respectif.

C'est pourquoi, j'ai décidé de ne pas interviewer ces deux Directeurs. Je pense que c'était une économie de temps et pour eux et pour moi. D'autant plus qu'un autre étudiant pourrait entreprendre une recherche concernant les différentes représentations de chaque acteur autour de ce projet. Ceci n'étant pas mon cas, je n'ai donc pas perçu l'utilité de passer ces entretiens. Ce qui laisse ainsi la possibilité à d'autres d'aborder la Ferme de Démoret sous un autre angle, ou de traiter plusieurs Matas en comparaison ou non de celle-ci.

2.2 La méthode

Pour récolter les données dont j'avais besoin, j'ai choisi d'employer la méthode de l'entretien semi-dirigé (Fernandez, 2010). Mais avant d'effectuer les six entrevues individuelles prévues pour obtenir les informations nécessaires à ma recherche, j'ai établi une grille d'entretien. Cette dernière comportait des questions regroupées autour des différents thèmes que je souhaitais aborder durant les discussions avec l'enseignante et l'éducateur spécialisés de la Ferme, son propriétaire et les deux enseignantes généralistes[2]. Ayant d'autres thèmes à évoquer avec l'élève-Matas, j'ai construit une grille plus spécifique pour cet entretien[3].

Le fait de rassembler des questions en fonction d'un thème m'a permis d'approfondir au maximum chacun d'entre eux, de ne pas omettre d'éléments essentiels et de créer une grille cohérente et suivie. Ainsi, ces guides d'entretien ont été, me semble-t-il, les plus complets possible.

Et lors des entretiens, ils m'ont servi de fil rouge, évitant ainsi à mes interlocuteurs de passer du coq à l'âne. De plus, le fait de les avoir sous les yeux lors de chaque entrevue, m'a autorisé à les utiliser lorsque je trouvais que les personnes interrogées ne m'avaient pas donné suffisamment d'informations quant au thème traité. Mais je tiens à préciser que ces nombreuses questions n'ont pas été annoncées au début des rencontres, ceci dans l'idée de garder la souplesse qu'offre l'entrevue semi-dirigée.

Chaque entretien a débuté avec une discussion d'accueil, durant laquelle j'ai présenté ma problématique, les clauses de confidentialité[4] et les thèmes qui allaient être traités. Ceci, afin de leur donner également un fil rouge et de leur permettre de visualiser ce vers quoi nous allions nous diriger. Comme prévu, j'ai d'abord fixé des entretiens avec l'équipe de la Ferme, puis les deux enseignantes généralistes et pour terminer avec l'élève-Matas. L'idée était que les premiers acteurs avaient probablement plus de choses à dire, étant donné leur plus grande participation dans le Matas. Ce qui me dotait d'éléments en plus, afin de mieux aborder les entretiens suivants ou pour éventuellement les parfaire. Si j'ai également demandé à deux enseignantes de prendre part à ces entretiens, c'est que leur avis me paraissait important puisqu'elles ont tout de même été partie prenante du Matas.

Dans l'ensemble, les entretiens se sont tous bien déroulés. Les différents acteurs ont été très collaborants et je n'ai pas senti d'ennui chez ces derniers. J'ai eu l'impression qu'ils avaient envie de m'aider ; je me suis donc sentie bien soutenue.

---

[2] Annexes, sous-chapitres 10.6-10.9

[3] Annexes, sous-chapitre 10.10

[4] Annexes, sous-chapitre 10.5

Les intervenants de la Ferme m'ont parlé de leur projet avec une grande motivation, tout en gardant une certaine humilité par rapport aux résultats obtenus. L'atmosphère était détendue et je pense avoir été suffisamment à l'aise pour que chaque personne interviewée se sente également bien lors de l'entretien.

Et plus les personnes en face de moi étaient sereines, plus j'étais calme et posée. Pour clore l'entretien, je leur ai demandé s'ils avaient quelque chose à ajouter et j'ai obtenu une réponse uniforme : « non, je crois qu'on a fait le tour ». J'en ai donc déduit que soit ils n'avaient plus envie de parler, soit ils avaient réellement l'impression que tout avait été abordé.

Je pencherais plutôt pour la seconde hypothèse, d'une part pour l'estime de moi-même et d'autre part, parce que je pense avoir pris suffisamment de temps pour construire ces entretiens, de la façon la plus pertinente possible. Ceci afin que les informations recueillies me permettent de répondre aux questions de ma recherche. De plus, j'ai reçu de la part de certaines personnes interviewées des commentaires tout à fait positifs quant à la bonne construction de mes entretiens.

Pour la bonne mise en œuvre de ces interviews, j'ai testé au préalable le logiciel informatique *garage band* qui permet d'enregistrer du son. J'ai également créé des dossiers à l'avance pour chaque personne interrogée, afin d'être prête à démarrer l'entretien le plus rapidement possible.

Je n'ai pas eu de peine à fixer des rendez-vous avec les différentes personnes, ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le fait d'avoir pris contact avec les gens concernés dès la rentrée d'août, m'a laissé du temps à disposition. En effet, n'étant pas en stage tous les jours de la semaine, j'avais des plages horaires de libre pour mener à bien ces entretiens. Ensuite, le fait qu'il n'y ait pas beaucoup d'élèves placés au Matas en ce début d'année scolaire a sans doute joué en ma faveur. Mais ce qui a avant tout permis la réalisation de ces entretiens est le fait que chaque personne ait bien voulu me consacrer un peu de son temps.

Il semblerait a priori que vivre des entretiens ait été une chose banale et facile pour moi. Mais bien au contraire, j'ai aussi eu quelques difficultés, probablement dues à mon manque de pratique et mon envie de bien faire.

C'est ainsi que ma première difficulté a été de suivre à la fois le discours de chaque protagoniste et mon guide d'entretien. Il était primordial d'écouter, afin de pouvoir relancer au besoin, profiter d'un élément pour aller plus loin. Mais en même temps, il fallait que je suive, dans une certaine mesure, ma grille, ce fil rouge, afin de savoir où j'allais et d'être ainsi la plus cohérente possible. Cet exercice fut un véritable « jonglage » qui m'a demandé énormément de concentration.

Les autres difficultés sont apparues à la suite des entretiens, au moment de la retranscription des données recueillies. Tout d'abord, je me suis interrogée sur les éléments à retenir. Après mûres réflexions et deux premières retranscriptions effectuées, j'ai opté pour prendre l'essentiel du discours portant sur un thème, ce qui me semblait être le plus intéressant.

Ce choix je l'ai opéré à l'aide d'un critère de pertinence, à savoir l'apport des réponses en regard de mes questions de recherche. Je gardais également en tête la nouveauté du discours, des faits dont je n'avais pas encore eu ouï dire. Toutefois, cette manière de procéder n'a pas été facile pour moi. En effet, dans un souci de ne pas dénaturer les propos recueillis, je suis revenue souvent en arrière dans les enregistrements, afin de réécouter certains passages pour être sûre d'être au plus proche des discours tenus.

La manière dont j'allais utiliser les données récoltées s'est également avérée difficile à déterminer. La grande question était de savoir comment je pouvais les mettre en avant, de la façon la plus pertinente qui soit. Après quelques heures de réflexion et de discussions, j'ai décidé de retenir les différents points répondant à mes questions de recherche, tout en croisant les divers avis. L'idée étant de mettre en parallèle les différents discours obtenus au travers des entretiens. Lors de cette partie, ma grille d'entretien s'est avérée très bénéfique, puisque j'ai repris chaque thème abordé lors des interviews, pour les analyser.

3. Cadre théorique

3.1 Les constats

Dans la société actuelle, il y a de plus en plus d'enseignants qui souffrent de troubles liés à l'épuisement professionnel, une traduction française du terme burn out (Richoz, 2009). Pour imager au mieux ce dernier, l'industrie aérospatiale semble être la plus suggestive selon Canouï et Mauranges (2001, 2004). En effet, ces auteurs désignent le burn out comme « l'épuisement de carburant d'une fusée avec comme résultante la surchauffe et le risque de bris de la machine » (p.9). Faire un burn out n'est donc pas sans danger pour l'être humain.

Mais qu'en est-il dans le corps enseignant et quels troubles sont signes de l'épuisement professionnel?

Selon Richoz (2009), les instituteurs seraient un tiers à se retrouver « dans un état de fort déséquilibre physique et psychique. Troubles digestifs et du sommeil, maux de ventre, de tête, douleurs dans la nuque et les épaules, ulcères, fatigue chronique, irritabilité, frustration, angoisse et dépression » (p.113) sont quelques exemples de troubles possibles.

Les principales causes évoquées par ces enseignants, sont des classes ou des élèves jugés trop difficiles à gérer, en raison de difficultés relationnelles et de comportements. Mais il y a aussi le fait que les classes sont très hétérogènes et qu'il y a plus de travail administratif à effectuer de la part des enseignants.

Diverses solutions peuvent être proposées, comme l'intervention en classe de personnes spécialisées, la prise en charge thérapeutique d'un élève, le changement de classe de celui qui la perturbe, voire son admission dans une institution spécialisée (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006).

3.2 L'élève, l'enfant difficiles : qui sont-ils ?

Nous devons comparer les enfants à un arbuste faisant partie d'un bosquet ; tous cherchent de la lumière.

A. Adler[5]

Dans le monde de l'éducation, l'élève peut avoir « des problèmes, des difficultés, des troubles de comportement qui renvoient à son incapacité de fonctionner de manière normale dans le

[5] *ADLER A. (1992). L'enfant difficile (p.210). Paris : Editions Payot*

cadre des règles fixées par l'institution scolaire » (Paquin & Drolet 2007, p.13). Ces comportements jugés souvent inadéquats se traduisent généralement par une atteinte physique ou verbale, avec ou sans geste. Et selon Richoz (2009), ces derniers peuvent être un facteur rendant l'élève difficile aux yeux des enseignants.

Afin de mieux comprendre le sentiment de détresse pouvant être ressenti par les enseignants, je vais dans ce chapitre, essayer de définir théoriquement ce qu'est un élève considéré comme difficile.

Ainsi, « un élève est perçu comme difficile quand il demande tellement d'attention et d'énergie que l'enseignant ne peut plus enseigner normalement et s'occuper du reste de la classe » (Richoz, 2009, p.66) Dès lors, l'enseignant se retrouve accaparé par l'élève, au détriment du reste de la classe et surtout des savoirs à transmettre.

Strauss-Raffy (2007, cité par Richoz, 2009) pense que « la caractéristique essentielle des élèves difficiles est le refus ou l'impossibilité d'entrer dans les règles du jeu scolaire » (p.79). Elle définit ces élèves comme étant, « ceux qui rendent la vie scolaire difficile à l'enseignant et parfois aussi aux autres élèves ». C'est ainsi que l'enseignant se retrouve en difficultés pour pratiquer son métier, et le reste de la classe perturbée par les comportements des élèves difficiles.

Ces enfants ont un équilibre psychique qui les empêche d'être élèves ou engendre un refus chez eux de le devenir. Ceci pour différentes raisons en lien avec : leur vécu personnel, leurs problèmes, leur structure psychique (psychose chez l'enfant par exemple), « le positionnement de leurs parents, des accidents de la vie qui n'ont pas pu être métabolisés, des traumatismes du début de la vie » (Richoz 2009, p.79). Mais c'est aussi parfois au travers de rencontres désagréables dans le cadre de l'école, d'échecs, de conflits, que ces enfants ne parviennent pas à entrer dans le rôle d'élève.

Dès lors chacun pose des difficultés différentes aux enseignants, en fonction de cette identité construite, au fil des diverses expériences vécues.

Pour Adler[6] (1992), l'élève difficile est celui qui a « un style de vie anormal mais qui agit avec l'intelligence correspondante » (p.32). C'est-à-dire qu'il vise un but au travers de ses comportements. Et bien que n'étant pas analogue à celui d'un pair qualifié de normal, l'enfant essaye de l'atteindre de façon intelligente. Il importe donc pour l'auteur de déterminer si l'enfant agit avec intelligence pour arriver à son but ou non. Car si lors d'observations, le verdict est négatif, alors Adler le considérera comme un enfant « faible d'esprit » (p.33), selon le vocabulaire utilisé à l'époque. Il faudra donc agir différemment avec lui, mettre en place

[6] *Psychologue américain et disciple de Freud, né en 1870 et décédé en 1937.*

d'autres solutions. Ce type d'enfants relèverait probablement, à l'heure actuelle, d'une institution spécialisée.

Je me permets de noter une dernière définition d'Adler (2002), selon laquelle la décision de ce qui est juste ou non, des comportements adéquats et de ceux qui ne le sont pas, revient à la société. Ainsi, il semblerait y avoir une centration sur les normes, dirigée par cette dernière. En effet, si un enfant est considéré comme difficile par son entourage, c'est parce qu' « il poursuit un but qui ne concorde pas avec les règles du jeu de la société. Il ne se meut pas dans le cadre de la société, mais en dehors de lui, dans ce qui est généralement considéré comme nuisible » (p.61).[7]

Toutefois, je suis d'avis que ces définitions ne suffisent pas à entrevoir ce à quoi les enseignants doivent parfois faire face. En effet, je pense qu'il est important de définir quels types de comportements peuvent avoir les élèves déterminés comme étant difficiles, afin de se faire une idée claire quant à ces derniers. Pour ce faire, j'ai pris la typologie inspirée par Brophy et McCaslin (1992, cités par Archambault & Chouinard, 2003, pp. 242-244) qui regroupe douze types de problèmes de comportement. Pour chaque genre d'élèves, j'ai ajouté quelques exemples concrets, mentionnés par les deux auteurs cités. Ceci afin de percevoir quelles sont les manifestations possibles engendrées par chaque type de comportement.

1. <u>Les élèves qui manifestent un syndrome d'échec :</u>
   - Ils croient qu'ils ne peuvent pas faire le travail
   - Ils évitent souvent de commencer le travail
   - Ils abandonnent facilement
   - Ils sont vite frustrés
   - Ils s'attendent à échouer, même après avoir connu un succès
   - Ils prétendent qu'ils ne sont pas capables
2. <u>Les élèves perfectionnistes:</u>
   - Ils sont souvent anxieux à l'idée de commettre des erreurs
   - Ils s'imposent des critères de performance trop élevés, de sorte qu'ils ne sont jamais satisfaits de leur travail
   - Ils sont souvent anxieux, craintifs ou frustrés face à la qualité de leur travail

[7] *Au travers de ce commentaire, Adler fourni les données élémentaires du système éducatif. Celles-ci sont à la base de la psychologie individuelle comparée, doctrine adlérienne, datant de 1911. Cette dernière est composé des termes ; individuel, car elle se réfère à une « entité globale indivisible » et comparée, du fait qu'elle se rapporte à une norme sociale (Adler, 2002, p.7).*

- Ils s'empêchent de participer, à moins d'être sûrs de leur coup

3. Les élèves sous-performants ou aliénés :
   - Ils font le minimum, juste pour passer
   - Ils n'accordent pas de valeur au travail scolaire
   - Ils manifestent de l'indifférence face à l'école
   - Ils sont peu motivés
   - Ils font le moins de travail scolaire possible
   - Ils ne voient pas de défi dans le travail scolaire
4. Les élèves faibles :
   - Ils ont de la difficulté, même s'ils sont prêts à travailler
   - Ils ont un faible potentiel ou ils manquent de préalables, sans pour autant avoir un problème de motivation
   - Ils ont de la difficulté à suivre des consignes
   - Ils peinent à terminer un travail
   - Ils progressent lentement
   - Ils retiennent peu l'information

Comme il est possible de le remarquer, ces quatre catégories, d'élèves jugés difficiles, portent sur les problèmes d'apprentissages scolaires.

5. Les élèves hostiles et agressifs :
   - Ils expriment de l'hostilité par des comportements excessifs
   - Ils sont difficiles à contrôler
   - Ils utilisent l'intimidation et la menace
   - Ils frappent et poussent les autres
   - Ils s'opposent aux autres
   - Ils se mettent facilement en colère
   - Ils détruisent les biens et le matériel
6. Les élèves passifs et agressifs :
   - Ils expriment leur opposition et résistent de façon indirecte
   - Ils résistent sans que l'on sache trop si c'est de manière délibérée
   - Ils s'opposent et s'obstinent de façon subtile
   - Ils déparent les biens et le matériel plutôt que de les détruire
   - Ils tentent de dominer les autres
   - Ils se plient difficilement aux règles, sont tout près de les enfreindre
   - Ils dérangent les autres, mine de rien
   - Ils traînent les pieds

7. Les élèves provocateurs :
   - Ils résistent à l'autorité et mènent une lutte de pouvoir contre l'enseignant

- Ils veulent faire les choses à leur façon
- Ils regardent ailleurs lorsqu'on s'adresse à eux
- Ils résistent verbalement en disant : « Tu ne peux pas me forcer à… » ou « Tu ne peux pas me dire quoi faire », ou ils émettent des commentaires pour rabaisser l'enseignant aux yeux des autres
- Ils résistent de manière non-verbale en faisant des grimaces ou en imitant l'enseignant, en adoptant diverses postures (poing sur les hanches, bras croisés, etc.)
- Ils rient à des moments inopportuns
- Ils manifestent parfois de la violence physique envers l'enseignant
- Ils font délibérément ce que l'enseignant proscrit

Ici, les trois catégories mentionnées concernent l'agressivité remarquée chez certains élèves difficiles.

8. Les élèves hyperactifs :
- Ils sont presque toujours en mouvement, même lorsqu'ils sont assis
- Ils se tortillent, se trémoussent
- Ils s'excitent facilement
- Ils font des commentaires, donnent les réponses à voix haute
- Ils quittent souvent leur place quand ce n'est pas permis
- Ils touchent de façon excessive les objets et les gens
- Ils dérangent les autres par des bruits et des gestes

9. Les élèves inattentifs, facilement distraits :
- Ils ont de la difficulté à soutenir leur attention et à se concentrer
- Ils ont de la difficulté à s'adapter aux changements
- Ils terminent rarement leurs travaux
- Ils sont facilement distraits par ce qu'ils entendent et par ce qu'ils voient

10. Les élèves immatures :
- Ils ont peu développé leur stabilité émotive, leur contrôle d'eux-mêmes, leurs habiletés sociales, leur capacité à s'occuper d'eux-mêmes et leur sens des responsabilités
- Ils adoptent souvent les comportements normaux d'enfants plus jeunes qu'eux
- Ils pleurent facilement
- Ils perdent les objets qui leur appartiennent
- Ils semblent souvent impuissants, incompétents ou dépendants

Pour ces trois catégories, il est question des rôles préconisés par l'école, mais que souvent ces types d'élèves ne parviennent pas à remplir.

11. Les élèves rejetés par leurs pairs :

- Ils manquent d'habiletés sociales
- Ils font souvent l'objet de moqueries
- Ils sont forcés de jouer ou de travailler seuls
- Ils cherchent à interagir avec leurs pairs, mais sont rejetés par eux

12. Les élèves timides ou retirés :

- Ils ne réagissent pas bien aux autres
- Ils évitent les interactions
- Ils ne dérangent personne
- Ils sont posés, sérieux
- Ils ne prennent pas d'initiatives, ne se portent pas volontaires
- Ils veillent à ne pas attirer l'attention

Quant à ces deux dernières catégories, elles portent sur les interactions sociales des élèves difficiles.

Suite à la lecture de ces descriptions comportementales, je tiens à préciser un point qui me semble essentiel : ce n'est pas l'élève qui est difficile en tant qu'être humain, mais ce sont les comportements qu'ils manifestent qui le sont (Richoz, 2009). Je pense qu'il est important d'en avoir connaissance, pour ne pas dénigrer la personne et porter un jugement sur ses actes et non sur cette dernière. En conséquence, lors de punitions, il ne s'agit pas de sanctionner l'élève, mais ce qu'il a fait.

Il est également indispensable de prendre conscience du fait que chaque individu est différent et a des comportements divers. Ainsi, cette typologie ne représente donc pas tous les enfants. Dès lors, « il y a autant de types que d'individus » (Adler, 2002, p.29).

3.3 La violence

Dans une idée de ne pas mettre tout et n'importe quoi sous le terme « violence », je me permets d'introduire un court chapitre sur ce sujet. Afin d'avoir une meilleure idée de ce qu'est la violence, voici une définition de Roy et Boivin (1988, cités par Massé, Desbiens & Lanaris, 2006) :

« La violence est l'usage d'un pouvoir (physique, psychologique, moral ou social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures qui a pour effet de contraindre ou de détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (biens, matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé » (p.54).

Cette définition met donc en avant le fait que l'institution et la collectivité sont des facteurs de risques de violence. Ainsi, « une situation de violence est le résultat d'un conflit qui met en

cause deux individus mais aussi plusieurs autres éléments contextuels » (Massé et al., 2006, p.54). La famille ou l'école sont alors susceptibles de participer à l'exacerbation de la violence chez un enfant. Ceci au travers de leur milieu social (camarades, amis, frères et sœurs), de leurs modalités d'existence et du fonctionnement des adultes.

Cependant, définir la violence n'est pas chose aisée, puisqu'elle n'a pas qu'une seule et unique forme d'expression. En effet, il existe trois types de violence ; physique, psychologique et instrumentale.

Quand une personne utilise sa force ou des objets contre autrui, on parle de violence physique. Cette forme de violence peut être perçue au travers de bagarres entre élèves, par exemple. Lorsqu'une personne agresse verbalement une autre, profère des menaces ou des insultes à son encontre avec pour résultante le bouleversement d'autrui et son bien-être compromis, il s'agit alors de violence psychologique. Les personnes usant de ce type de violence peuvent : mentir à l'autre, l'ignorer, l'exclure, l'éviter, le rejeter, voire le bannir d'un groupe social. La violence instrumentale, quant à elle, est affirmée lorsqu'une personne détériore, casse ou essaye d'obtenir la propriété d'un objet appartenant à quelqu'un d'autre. Le vol en est le parfait exemple et cela qu'il s'agisse de « ressources physiques, humaines ou liées au savoir » (Op. cité, p.56).

Pour clore ce chapitre, je tiens encore à préciser que « l'agressivité en soi n'est ni bonne, ni mauvaise » (Bowen, Desbiens, Rondeu & Ouimet, 2000, cités par Massé et al., 2006, p.54), car « elle fait partie de l'être humain, c'est un mécanisme qui lui permet de s'adapter et d'évoluer » (Berkowitz, 1993, cité par Massé et al., 2006, p.54).

Un enfant peut donc être agressif, sans qu'il ne soit possible de parler alors de violence. Mais l'agressivité engendre des difficultés quand elle devient le seul moyen d'interagir avec autrui, venant alors nuire à son intégrité.

3.4 L'enfant / l'élève difficiles : pourquoi ?

« L'adulte se présentera demain dans la vie tel que l'aura formé l'éducation de ses premières années d'enfance »

A. Adler[8]

Dans ce chapitre seront développés, au travers de points de vue de différents auteurs, les divers facteurs de risque pouvant expliquer en partie, la présence de comportements difficiles chez certains enfants et élèves.

[8] *ADLER A. (1999). L'enfant difficile (p.5). Paris : Editions Payot.*

D'après Auger et Boucharlat (2004), la société dans laquelle nous vivons est socialement et économiquement instable. Ceci en raison d'un environnement social en crise, au niveau du marché du travail, de la famille, ainsi que des valeurs transmises. Dès lors l'équilibre familial peut se voir troublé par la crise de l'emploi, dont beaucoup de parents sont victimes. Ainsi, ils se retrouvent face à des « inquiétudes matérielles, une remise en cause personnelle, un sentiment de dévalorisation » (p.19) qui sont si prenants qu'ils ne sont souvent plus là pour leurs enfants. Ce qui a pour conséquence, un suivi éducatif et scolaire qui n'est plus assuré par les parents.

Massé Desbiens et Lanaris (2006) reconnaissent quant à eux, plusieurs facteurs de risque mis en lien avec la présence de violence. Toutefois, mon intérêt ne s'arrêtera que sur les trois types de facteurs sociétaux ayant une influence sur les comportements de certains enfants. Ceci en raison du fait « qu'ils sont souvent négligés, car faisant partie intégrante de notre univers collectif, ces facteurs sont parfois banalisés, malgré leurs effets indirects sur les jeunes » (p.62).

Le premier type de facteurs de risque est en lien avec l'immigration, les rôles sociaux qui changent et l'évolution des technologies. En effet, il semblerait que les modifications engendrées par le développement de ces éléments influencent l'apparition de conduites violentes chez certains jeunes. Le second type de facteurs concerne les revenus et statuts sociaux inégaux. D'ailleurs, la relation entre la violence et la pauvreté a notamment été confirmée (Messner, 1998 cité par Massé et al., 2006). Le troisième type regroupe les influences culturelles, telles que les valeurs, les croyances et les idéologies. Ces dernières apparaissent comme étant préposées à encourager ou amoindrir l'expression de la violence.

A l'heure actuelle, je suis d'avis que les enfants sont touchés de plus en plus tôt par ces facteurs. En effet, ils sont toujours plus jeunes à découvrir des choses qui ne devraient peut-être pas les concerner à leur âge et à subir leur influence positive ou négative (télévision, ordinateur, téléphone portable, mp3 etc.). Et selon certains auteurs, (Habimana, Ethier, Petot & Tousignant, 1999) les lectures d'une personne, ce qu'elle voit ou écoute peut avoir une influence sur ses comportements. D'ailleurs, des recherches (APA, 1993 ; Gadow et Sprafkin, 1993 ; Walker et al., 1995 cité par Habimana et al., 1999) tendent « à mettre en parallèle l'écoute de la télévision et l'agressivité chez les jeunes » (p.23). Toutefois, il est certain que cette boîte à images n'est pas seule responsable des conduites inadéquates de certains enfants et adolescents.

D'après Auger et Boucharlat (2004), il y a aussi une certaine instabilité des liens familiaux due à une augmentation des divorces, et donc des familles monoparentales. Et cette situation peut empêcher les adolescents comme les enfants de se structurer. Selon ces auteurs, il y a

également un problème au niveau des relations entre les parents et leurs enfants. En effet, certains parents se situent plus dans l'affectif que dans l'éducatif et mettent dès lors peu d'interdits, ont peu d'exigences et fuient les situations conflictuelles. Ceci souvent par peur « de ne plus être aimés, de faire souffrir l'enfant ou parce qu'ils n'aiment pas l'entendre pleurer ou tout simplement parce qu'ils sont trop fatigués pour réagir » (Richoz, 2009, pp.96-97).

De plus, selon Auger et Boucharlat (2004), la société du 21ième siècle surestime la jeunesse. En conséquence, beaucoup d'adultes ont dès lors tendance à se reconnaître dans les adolescents et à agir d'égal à égal avec eux, à une période où les jeunes ont besoin de pouvoir se référer à un adulte, dont l'autorité leur permettra de se construire.

Tony Anatrella (1991, cité par Auger & Boucharlat, 2004), psychanalyste, affirme d'ailleurs, que « ce ne sont pas les jeunes qui ont changé, mais d'abord les adultes qui ont modifié le contenu psychologique de la relation éducative : le processus d'identification a été inversé, ce sont les adultes qui essaient de s'identifier aux adolescents et aux enfants et non l'inverse » (p.20).

Pour Richoz (2009), ces changements sont en rapport avec l'évolution des liens familiaux durant le 20ième siècle. En effet, la place de l'enfant au sein de la famille a passablement changé suite à certains événements tels que ; mai 68, la Déclaration des droits de l'enfant de 1989 et la législation de l'avortement en 1967. En outre, durant les années 50, l'enfant n'était pas vraiment voulu et comme la mortalité était plutôt élevée, les parents « étaient affectivement moins attachés à leurs enfants » (p.95). Mais quand la contraception est apparue, l'enfant est alors devenu de plus en plus désiré par les parents et peu à peu le centre de la famille, « un bien extrêmement précieux » (p.95). Les parents ont alors été de plus en plus admiratifs face à leurs enfants, « en les consultant sur tout et en les écoutant parfois plus qu'il ne le fallait » (p.96). Ce qui a eu pour résultante une éducation familiale purement affective, sans cadre éducatif permettant à l'enfant d'évoluer.

Et lorsqu'un enfant ne connaît pas une certaine soumission à la contrainte imposée par un cadre éducatif, il ne peut vivre l'expérience de la frustration et son seuil de tolérance à celle-ci s'abaisse. Ce qui peut alors engendrer des excès de colère, de l'agressivité et de la violence chez lui. De plus, Joie (2001, cité par Richoz 2009) affirme qu'il ne peut, de ce fait, pas « déterminer les limites de ses actes, et se retrouve alors prêt pour franchir les ultimes interdits moraux » (p.98). Dans un tel contexte, un enfant ne peut se sentir suffisamment en sécurité pour bien se construire. Et cette insécurité peut aussi avoir des méfaits sur le parcours scolaire de l'enfant. En effet, elle peut engendrer de l'anxiété voire de l'angoisse, deux phénomènes pouvant alors empêcher un investissement dans les apprentissages.

Dans des recherches ayant porté sur l'étude des pratiques éducatives des parents, il a été montré que ces dernières pouvaient avoir une influence sur les comportements des enfants. En effet, il semblerait que certaines pratiques éducatives favoriseraient l'émergence de comportements violents chez l'enfant. Il s'agit par exemple des méthodes ; autoritaires, libérales, (coercition) permissives (l'enfant n'a aucune loi à laquelle se référer) ou indifférentes désengagées (absence, accaparement au travail). Les parents pourraient donc, selon cette étude, exercer une influence négative sur les comportements de leurs enfants, ceci au travers de certaines pratiques éducatives (Paquin & Drolet 2007). Cela démontre donc une certaine part de responsabilité chez les parents. Richoz (2009), parle même d'une « défaillance éducative précoce, imputable à la famille » (p.96).

Au cours d'entretiens menés avec des adultes, Adler (2002) a pu poser la constatation suivante ; « le point de départ d'une névrose se situe toujours dans l'enfance du sujet » (p.7). C'est pourquoi, il s'est attardé à étudier les difficultés du tout début de la vie de l'être humain.

Ainsi, c'est à la mère qu'il attribue le rôle le plus important dans les premières années de l'existence de l'enfant. En effet, elle se doit d'établir une relation affective agréable avec ce dernier, car « cet état affectif conditionne en grande partie le devenir ultérieur de l'être » (Op. cité, p.7). De ce fait, elle doit guider le développement de son enfant, de manière à ce qu'il puisse par la suite, répondre conformément aux exigences imposées par la vie en société (Adler, 1992).

Il est dès lors essentiel qu'elle fasse naître chez son enfant un sentiment social, c'est-à-dire, un intérêt pour elle mais également pour les autres. Car c'est au travers de cette attention pour l'autre que l'enfant pourra répondre de manière correcte aux revendications de la vie sociale, et qu'il saura dès lors s'intégrer dans une communauté telle que l'école et plus largement la société. Mais, s'il y a des défaillances dans ce développement social, l'enfant risque de répondre de manière erronée, en adoptant certaines conduites caractérielles au contact d'autrui.

Toutefois, pour Adler il y a d'autres moments à risque dans le développement de l'enfant ou certains styles éducatifs qui interfèrent avec ce dernier.

Lorsqu'un enfant est gâté par une personne de son entourage, il en vient à n'avoir d'intérêt que pour cette dernière et désire qu'elle s'occupe de lui à tout moment. Autoritaire et égocentrique, il ne saura que recevoir et aura, petit à petit, des demandes toujours plus exigeantes que ses parents ne pourront satisfaire. C'est alors que commencera une lutte, lors de laquelle l'enfant essayera de « rétablir sa suprématie par des accès de colère, des crises de larmes et des hurlements » (Adler, 2002, p.18). Cet enfant sera en tension dès qu'il se retrouvera face à un problème et subira des échecs dès qu'il devra fournir des efforts. Il deviendra dépendant aux autres et démuni d'initiatives, engendrant un manque de confiance

en lui-même (Op. cité). Ce type d'enfants a une seule et même représentation du monde : que leur volonté soit réalisée. Ces enfants-là auront grande peine à se développer socialement, si personne ne les y aide (Adler, 1992).

J'ai mentionné plus haut le fait que des pratiques autoritaires pouvaient être à l'origine des comportements violents chez l'enfant. Selon Adler (2002), si au sein d'une famille autoritaire et sévère, il n'y a pas d'amour et de chaleur humaine, alors l'enfant se sentira seul dans le monde, seul face à ses problèmes. Et c'est par méconnaissance du soutien qu'apportent des échanges avec autrui, par ce manque de développement social, qu'il pourrait ne pas penser aux autres et ne pas se montrer aimable envers eux.

Et lorsque le style éducatif des parents consiste à mettre en avant les défauts de leur enfant, ce dernier peut devenir dépendant de ce jugement, ce qui entravera à son auto estimation. Dès lors, l'enfant va conserver le défaut, soit par opposition, soit pour que ses parents s'occupent de lui, remarquent sa présence. Et même si c'est au travers de comportements inadéquats, l'enfant aura obtenu l'intérêt recherché.

Quand les parents ont une éducation dite ambitieuse, l'enfant peut se retrouver surchargé par des attentes et des demandes exagérées ne correspondant pas à ses envies, mais aux espérances de ses parents. Dès le premier échec, les parents punissent et l'enfant risque de perdre tout intérêt pour l'école, mais surtout, la confiance en lui-même et en ses capacités.

Ces différents styles de vie et d'éducation « risquent d'empêcher l'épanouissement du sentiment social et d'intensifier le complexe d'infériorité, gênant le développement du courage et d'autonomie de l'enfant » (Adler, 2002, p.19). Le sentiment d'infériorité est présent chez chaque enfant, trouvant son origine dans l'essence même de l'être humain, qui sans les autres est voué à disparaître. Il ne s'agit donc pas d'accentuer la distance qui sépare l'enfant de l'adulte, il faut au contraire encourager et soutenir l'enfant. D'autant plus, que « donner du courage aux enfants, c'est le droit le plus important de l'éducation, car il est dangereux qu'un enfant se décourage » (Adler, 1992, p.210). Et bien que certains soucis liés à la vie enfantine puissent engendrer des difficultés pour un enfant, il ne doit en aucun cas se décourager.

Un enfant peut également se sentir inférieur selon sa position dans la fratrie. C'est le cas, quand il n'a pas été préparé à devenir l'aîné. En effet, un aîné qui a été le centre d'intérêt de tout son entourage pendant plusieurs années, devra partager cet intérêt avec un nouveau-né dans la famille. Pour lui, cet événement peut s'avérer être un véritable drame. Par la suite, il aura toujours peur d'être évincé par un autre et sera à l'affût que personne ne lui soit préféré. De plus, il aura tendance à toujours se mettre sur le devant de la scène.

Toutefois, si devenir l'aîné peut être une étape difficile dans la vie d'un enfant, le rôle de benjamin peut également être source de comportements inadéquats. En effet, lorsqu'un dernier-né se voit mis en compétition avec son aîné et qu'il n'arrive pas à faire mieux ou tout aussi bien que lui, il peut se voir découragé et essayer de se faire remarquer du côté inutile de la vie. C'est-à-dire en ayant des comportements n'amenant rien de bon, rien de bénéfique dans sa vie et celle des autres. Il s'agit souvent de comportements pouvant nuire à soi-même ou aux autres. Il est possible qu'il pense ne pas être capable de fournir des efforts pour vaincre la difficulté.

Il est certain que c'est la destinée qui place les enfants dans une fratrie et de ce fait ils ne peuvent rien y faire. Cependant, c'est aux parents de continuer à les encourager et à les préparer lors d'une nouvelle naissance. Sans préparation, comment pourraient-ils savoir ce qu'ils doivent faire ? Il importe aussi, comme je l'ai déjà fait remarquer plus haut, que la mère développe chez son enfant un sentiment social qui se transposera envers ses frères et sœurs.

Je me permets de préciser que la plupart du temps, tous ces enfants ne deviennent alors pas caractériel sans raisons, sans buts. Les enfants difficiles souffrent d'un complexe d'infériorité et cherchent à le compenser au travers de comportements agressifs envers autrui (Adler, 2002).

« Tout ce qui est arrivé ne devait pas forcément se produire, mais, étant donné les circonstances, a pu arriver » (Adler, 1992, p.23). Pour cet auteur, il importe de se mettre à la place de l'enfant, d'essayer de ressentir les choses comme lui, afin de se dire : « dans les mêmes conditions, avec la même idée biaisée de la supériorité, j'aurais probablement agi de la même manière » (Op. cité, p.23). Il faudrait donc chercher à comprendre le comportement erroné afin de pouvoir commencer à comprendre l'enfant. Cette idée est la base de la psychologie individuelle comparée, dont Adler est le créateur. « Dans cette perspective, le comportement le plus original, le plus incompréhensible, dévoile sa finalité spécifique » (Adler, 2002, p.10).

Il s'agit donc pour Adler (2002, 1992) de découvrir la source du sentiment d'infériorité ressenti par l'enfant difficile. L'origine de ce dernier, pouvant être lié à ses parents (style d'éducation, non développement du sentiment social par sa mère), ses frères et sœurs (qu'il faudrait égaler) ou son milieu scolaire (dans lequel il peut éprouver certaines difficultés).

Un enfant n'est donc pas difficile juste parce qu'il a décidé un jour qu'il rendrait la vie plus dure à son entourage. Il tente « simplement » de compenser un sentiment d'infériorité, probablement exacerbé au cours de son existence, en se montrant supérieur aux autres du côté inutile de la vie. Car, Adler (2002) a toujours constaté, au contact d'enfants caractériels, qu'ils n'étaient pas suffisamment courageux « pour reconquérir une ancienne position avantageuse par des efforts du côté utile de la vie » (p.63). De ce fait, ils tentent de réussir sur un chemin

plus facile, où ils se sentent forts et n'ont pas besoin de faire preuve de courage. Et pour y parvenir, ils se font alors remarquer comme ils le peuvent, avec les moyens qu'ils pensent les meilleurs, dans leur propre conception de la supériorité. Une représentation qui a probablement été erronée au travers de leurs expériences de vie. Pour illustrer ce phénomène, Adler affirme qu'un enfant peut, par exemple, « trouver sa supériorité dans le fait de faire le contraire de ce qu'on lui conseille » (p.75).

En conclusion, ce type d'enfants cherche à reprendre quelque chose qu'il a possédé à un moment de sa vie, mais qui soudain lui a été enlevé. De ce fait, il se retrouve face à un problème qui va mettre en exergue son sentiment d'infériorité, en cas d'un manque de confiance en lui dû à son vécu. Et généralement, cette recherche ne s'effectue pas au travers « d'une activité positive, socialement utile » (Adler, 2002, p.69) chez les enfants difficiles.

Nous pouvons donc voir que c'est à l'éducation familiale qu'Adler donne une place privilégiée quant aux difficultés de comportement des enfants. Cependant, il est d'avis que parfois, les parents ne sont pas « à la hauteur de la tâche » (p.8). C'est alors vers l'école qu'il se tourne pour parachever et parer les gestes éducatifs déficients de certaines familles. Ainsi, l'école se voit attribuer le rôle d'éduquer et de former la personnalité, en plus de celui d'instruire (Op. cité). Elle doit, d'après cet auteur, prolonger petit à petit les activités conquises par l'enfant au sein de sa famille.

Toutefois, selon une étude menée sur le portrait des enfants ayant des comportements violents, les parents de ces derniers affirment qu'ils manifesteraient plus ce genre de conduites à l'école qu'à la maison (Paquin & Drolet, 2007). Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que la vie en groupe peut s'avérer difficile pour les enfants n'y étant pas préparés. Sans préparation, ils auront de la peine à s'adapter, à créer des liens avec les autres, à penser aux autres, à être intéressés par leurs semblables, ou encore à fournir des efforts pour surmonter les difficultés engendrées par les apprentissages scolaires (Adler, 2002).

Jusqu'à présent, je n'ai mentionné que des raisons externes à l'école, mais selon Archambault (1994) ; Jones et Jones (1995) ; Kohn (1996) ; Martin (1994) ; Poliquin-Verville et Royer (1992) et Tardif (1992) (cités par Archamblaut & Chouinard, 2003, pp.249-251), les problèmes de fonctionnement ou de comportements en classe peuvent avoir d'autres sources en lien avec l'enseignant.

Car si un élève est dépeint comme difficile, cela n'est pas forcément significatif de difficultés à la maison. Ainsi donc, être un élève difficile n'implique pas nécessairement d'être aussi un enfant difficile. En conséquence, avant d'aller voir ce qu'il se passe dans la famille, l'enseignant devra d'abord remettre en question ses pratiques quotidiennes. C'est pourquoi, je pense qu'il est important de mettre en avant certaines attitudes pouvant engendrer des

comportements inadéquats de la part des élèves, sans que ceux-ci ne les manifestent également chez eux.

Il importe donc, pour les auteurs mentionnés auparavant, de s'interroger quant aux pourquoi du dérangement, de l'agressivité et des défis lancés à l'enseignant par certains élèves. Ainsi, ces auteurs citent en exemple les raisons possibles suivantes :

1. L'élève ne sait pas quoi faire :

Il se peut que la formulation des consignes n'ait pas été suffisamment claire ou que l'élève peine à faire le lien entre les informations reçues et ses connaissances. Et si l'enseignant ne reste pas constant dans les procédures de la classe, ou dans la manière d'appliquer les consignes, cela peut d'autant plus perdre l'élève.

2. L'élève ne sait ne pas comment faire :

Il ne suffit pas de dire à l'élève ce qu'il doit faire, encore faut-il lui apprendre les stratégies qui lui permettront de résoudre une activité d'apprentissage. L'enseignant a ici un rôle clé.

3. L'élève ne sait pas pourquoi il doit faire ce qu'on lui propose :

Il arrive souvent que la fonction, le but et l'intérêt de l'activité d'apprentissage ne soient pas suffisamment explicités par l'enseignant. Pourtant, la question du sens est essentielle pour que l'élève s'investisse dans l'activité.

4. L'élève n'a rien à faire :

Celui qui termine son travail avant les autres, devrait être amené à savoir de lui-même ce qu'il peut faire par la suite. Je pense que pour y parvenir, l'enseignant devrait mettre en place des routines, afin que les élèves sachent plus facilement, et cela de manière autonome, ce qu'ils doivent faire.

5. L'élève est face à une activité d'apprentissage trop difficile ou trop facile :

Face à une activité trop difficile, l'élève ne se sent pas capable de réussir, dès lors sa motivation décroît, tout comme son sentiment d'être compétent. En ce qui concerne une activité trop facile, l'élève peut penser qu'elle est inutile et sans intérêt, car elle ne lui pose aucun défi. C'est à l'enseignant de remédier à ce genre de situation et de différencier les activités en fonction du niveau des élèves.

6. L'élève ne comprend pas et se voit dépassé par la matière :

Lorsque pour un élève les activités d'apprentissage lui posent toujours de grandes difficultés, il finira par se penser incapable de réussir, par ressentir de la frustration et par abandonner. Au

fil du temps, il cherchera à esquiver toutes activités susceptibles de lui renvoyer l'image de son inaptitude à comprendre et à réussir.

7. L'élève est face à une activité inintéressante :

Il y a peu de chances pour qu'un élève trouve la motivation d'effectuer une activité qui n'a pas d'intérêt pour lui, ou dont le sens n'a pas été explicité.

8. L'élève est face à une activité insignifiante :

Quand l'élève peut tisser des liens entre une information reçue et ses connaissances antérieures, une activité devient alors signifiante à ses yeux. Ce huitième point rappelle toute l'importance du sens que doit prendre l'activité pour l'élève, tout comme le point précédent, ainsi que le point trois.

9. L'élève reçoit de l'attention de la part de l'enseignant :

Certaines attitudes perturbatrices perdurent, car l'enseignant y réagit. C'est alors que le comportement de l'élève se renforcera, à mesure que l'enseignant y répondra. Et ceci, bien qu'il ait en tête une visée contraire.

10. L'élève reçoit de l'attention de la part de ses pairs :

Comme pour l'enseignant, l'attention des camarades peut suffire à entretenir un comportement.

11. L'élève est puni dans le but de faire stopper ses comportements :

La seule visée de cette solution est de faire s'arrêter l'attitude perturbatrice le plus vite possible. Cependant, cette manière de procéder n'apprend rien à l'élève et elle lui donne plutôt l'attention recherchée au travers de son comportement. En outre, les punitions n'ont souvent aucune logique avec l'acte commis. Ces stratégies de gestion de classe ne sont donc pas éducatives.

Pour chacune de ces possibilités, l'enseignant peut avoir de l'emprise, contrairement aux causes externes à l'école. Il faut donc d'abord s'interroger sur ces divers problèmes auxquels l'enseignant peut confronter inconsciemment l'élève en classe et essayer d'y remédier de manière consciente. Il ne faut ainsi pas toujours aller à la recherche de causes externes, mais prendre du recul sur ce qu'il se passe en classe, car l'enseignant a les moyens d'intervenir sur l'environnement de cette dernière.

Il importe également que l'enseignant n'ait pas d'attitudes méprisantes ou dévalorisantes face à ses élèves. Car il est certain que ce genre de conduites ne peut qu'amener une révolte de la part de ces derniers. Un enseignant doit faire preuve de sens éthique et se comporter de

manière professionnelle face à sa classe. Ce qui implique de leur faire preuve de respect et d'écoute (Walther, 2010).

Afin d'étayer mes premières définitions, je souhaiterais encore y ajouter celle-ci ; « un enfant n'est difficile que par l'influence, généralement négative qu'il exerce sur son environnement. De nombreux facteurs entrent en ligne de compte, mais c'est essentiellement la faculté de l'entourage ou du milieu (familial, scolaire, social) à tolérer l'enfant et son comportement qui détermineront le degré de difficulté de celui-ci » (Canonge & Lecendreux, 2006, p.9).

Ainsi, un élève ou un enfant ne sera pas forcément jugé difficile par tout son entourage. Ce terme n'est donc en aucun cas un constat figé dans le temps. Goupil (1997, cité par Archambault & Chouinard, 2003) met lui aussi en avant, le fait qu' « un comportement n'est pas déviant ou approprié en soi, il l'est par rapport aux normes établies par le milieu » (p.247). Ce constat avait déjà été posé par Adler, il y a de ça un certain nombre d'années. Ainsi, de l'époque d'Adler jusqu'à aujourd'hui et probablement demain, c'est à la société qu'il revient de fixer les normes à respecter.

De manière générale, les enfants réagissent à la situation avec les moyens qu'ils ont sur le moment même. Ces derniers appartiennent à la culture de chaque enfant et varient donc d'une personne à l'autre. Mais tous ont un point commun ; ils ne font pas partie de ceux que l'enseignant tolère. Cependant, ce dernier n'est pas là pour porter un jugement sur cette culture, mais pour transmettre aux élèves les comportements adéquats en classe, et plus tard dans la vie en société (Adler, 2002).

Je tiens encore à mettre en avant le fait que si pour certains auteurs tels que Bullis, Walker et Sprague (2001, cités par Paquin et Drolet, 2007) la violence est en augmentation chez les enfants, d'autres ne sont pas de cet avis. En effet, pour Funk (2001) et Hébert (2001), deux auteurs également évoqués par Paquin et Drolet (2007) « le manque de données objectives ne permettrait pas de circonscrire l'ampleur du phénomène » (p.11). C'est d'ailleurs pourquoi je me suis passablement basée sur Adler (1992, 2002) pour étayer mes propos. En effet, ce dernier démontre que l'élève difficile n'est pas un phénomène nouveau. Et bien qu'il y ait de récents facteurs, liés à l'évolution de la société, pouvant expliquer ces comportements déviants, ceux évoqués par Adler, me semblent encore d'actualité.

Pour clore ce chapitre, je souhaite rappeler le fait que l'élève n'est pas le seul responsable en ce qui concerne l'apparition de comportements inadéquats chez lui. En effet, comme je l'ai mis en avant jusqu'à présent, l'environnement de ce dernier participe largement à ce phénomène. Et ce constat est « encourageant, puisqu'il est certainement plus facile de modifier l'environnement que de changer la personnalité d'un élève ! » (Archambault & Chouinard, 2003, p.245).

3.5 Les troubles du comportement

« Le TDA/H est la meilleure explication pour un ensemble de comportements spécifiques qui ne peuvent être mieux expliqués autrement »

F. O'Regan[9]

Il s'agit dans ce chapitre, de préciser chaque trouble du comportement, mais ceci sur le versant médical et non pédagogique. Selon certains auteurs (Curonici, McCulloch & Joliat, 2006), la définition des troubles du comportement peut s'avérer être très large. En effet, selon ces derniers, « l'échec dans les apprentissages pourrait être considéré comme une forme particulière de trouble du comportement, dans la mesure où cet échec constitue un écart par rapport à l'attente de réussite que l'école impose » (p.153). Ainsi donc, cette citation tend à englober plusieurs éléments quant à la définition d'un trouble, sans y regarder forcément de plus près, du côté de la médecine.

Pourtant, je pense qu'il est important de prendre conscience que certaines difficultés données aux enseignants par un élève, ne sont pas forcément liées aux parents ou à eux-mêmes. En effet, elles peuvent trouver leur origine au niveau neurologique. Ce n'est donc pas la volonté de l'élève de ne pas faire ce qui lui est demandé, mais il ne peut simplement pas le faire. En conséquence, un trouble du comportement peut devenir une véritable souffrance pour l'élève. Et si l'enseignant ne prend pas en compte ce diagnostic médical ainsi que les effets possibles, comment pourrait-il alors prétendre l'aider au mieux?

Comme nous l'avons vu, il existe des causes aux divers comportements inadéquats de certains élèves. Elles se situent soit dans la famille, soit au sein de la classe. Mais parfois, il arrive que ces comportements aient une origine dite neurologique. On peut alors parler de troubles neurocomportementaux ou plus précisément de troubles du comportement. Toutefois, selon certains spécialistes (Dumas, 1999 ; Lecendreux, 2003 ; Sousa, 2006, cité par Richoz, 2009) seul le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), « serait causé par un trouble neurobiologique d'origine génétique » (p.104). Néanmoins, Falardeau (2006, cité par Richoz, 2009) est d'avis que « dans 90% des cas, le TDA/H n'est ni une maladie, ni une anomalie, mais un trait particulier, d'ordre génétique » (p.105). Il serait donc souhaitable que ce dernier soit considéré au même titre que d'autres traits génétiques tels que la couleur des yeux. Bien que les effets soient plus marqués et porteurs de difficultés dans le cas du TDH/A.

---

[9] *O'REGAN F. (2009). Les troubles du comportement, un défi à relever (p.41). Canada : Editions Chenelière éducation*

Avant de parler des différents troubles du comportement existant, il faut savoir que la majorité des enfants violents ou agressifs sont « normaux » (Dumas, 2000). En effet, certains comportements pouvant être associés à ceux causés par un trouble diagnostiqué, font en fait partie du développement normal de chaque enfant.

Mais si certaines conduites persistent durant une période minimale de six mois, « à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant » l'American Psychiatric Association les considère alors comme étant un trouble du comportement (Paquin & Drolet, 2007, p.13).

Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, DSM-IV, 1996, cité par Richoz 2009) les classe « en trois syndromes singuliers : le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites (TC) » (p.103).

Afin de mieux percevoir ce à quoi peut correspondre les comportements de chaque trouble, je vais en faire une brève description. J'ai également voulu, au travers de ces portraits d'élèves, faire prendre conscience aux enseignants qu'en fonction du trouble que présente un enfant, il faudra prendre en charge de manière différenciée la gestion de l'indiscipline.

Je tiens encore à préciser que, même si un élève montre certains signes liés à l'un de ces différents troubles, ce n'est pas à l'enseignant de poser un diagnostic. En effet, c'est au médecin qu'incombe cette responsabilité.

L'élève ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (**TDA/H**):

Il faut savoir que pour être diagnostiqué comme étant un élève souffrant d'un TDA/H, ce dernier doit faire preuve de certains comportements, mais cela dans, au minimum, deux genres d'environnement (Habimana et al., 1999).

L'élève TDA/H est celui qui ne peut pas apprendre, mais qui le voudrait. Cet élève peut être dépeint comme étant : inattentif, impulsif (incapacité à inhiber ses réponses, à hésiter), agité ou hyperactif, difficile, distrait, rêveur ; quelqu'un qui : dérange, n'obéit pas, ne vient pas à bout de son travail ou avec difficultés, peine à faire preuve d'organisation. Cependant, tous les élèves diagnostiqués comme ayant ce trouble ne sont pas toujours impulsifs et hyperactifs. En effet, leurs comportements changent, si la gestion des règles est efficace, en fonction du soutien que peut recevoir l'enfant et selon son degré d'intérêt pour le travail demandé (Gordon, 1992, cité par O'Regan, 2009).

D'après Barkley (1990, cité par Habimana et al., 1999), il existerait des facteurs de risque en lien avec l'existence de ce trouble. Parmi ces derniers, l'auteur recense : la présence d'un parent de la famille porteur du trouble TDA/H, la prise de drogues, de cigarettes ou d'alcool

de la maman durant la grossesse, une malnutrition, des soucis de santé ou un retard développemental pendant la petite enfance, un caractère difficile, des parents peu ou pas scolarisés, une famille dotée de pratiques éducatives punitives ou un manque de supervision de sa part, ou encore des parents divorcés et une instabilité familiale.

Et selon des spécialistes, leur hypothèse quant à ce trouble est qu'il pourrait être dû à « une prédisposition biologique à ce dernier, où à une variété d'étiologies[10] neurologiques, telles que des complications périnatales, des atteintes cérébrales ou neurotoxiques, des infirmités motrices cérébrales, des épilepsies ou encore des infections » (Habimana et al., 1999, pp.173-174). Pour des scientifiques, ce trouble serait causé par « une déficience des neurotransmetteurs à l'intérieur du cerveau » (O'Regan, 2009, p.47).

Toutefois, il faut garder à l'esprit le fait qu'il y a encore passablement d'aspects à élucider en ce qui a trait à ce trouble du comportement. En particulier ce qui concerne l'étude des causes et des facteurs de ce dernier (Habimana et al., 1999).

Voici une liste des comportements pouvant être induits par un surplus d'énergie, de l'impulsivité ou un déficit d'attention (O'Regan, 2009 ; Habimana et al., 1999). Toutefois, il faut savoir que les caractéristiques suivantes ne s'appliquent pas uniquement pour le TDA/H :

- Faire des fautes d'inattention.
- Quitter sa chaise quand ce n'est pas le moment ou dans des circonstances inadéquates.
- S'esquiver des activités que la classe fait.
- Ne pas persévérer dans la réalisation des activités (en particulier pour les tâches quotidiennes ou exigeantes au niveau cognitif).
- Ne pas mettre en pratique les consignes (souvent car l'élève semble ne pas écouter)
- Crier ou parler quand ce n'est pas son tour.
- Faire preuve d'agressivité envers les camarades.
- Etre très vite distrait (souvent pour des incidents sans intérêt) et avoir peu d'attention.
- Déranger ses pairs, mettant en péril leurs efforts.
- Prendre des risques sans vraiment s'en rendre compte.
- Etre d'humeur changeante, ou passer du coq à l'âne dans les discussions.
- Oublier ou perdre ses affaires, voire les détériorer.
- Rendre des travaux non complets ou dénués de soins.

---

[10] En médecine, il s'agit de l'étude de ce qui provoque les maladies (causes). (s.d.). Consulté en janvier 2011 http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/etiologie/

- Etre désorganisé face aux tâches à effectuer.
- Avoir de la peine à inhiber ses mouvements, ses paroles, à attendre son tour.
- Vouloir tout, tout de suite.

Ces nombreux symptômes peuvent être réduits, notamment lorsqu'un élève se trouve confronté à de la nouveauté (activité ou personne) ou qu'il se retrouve dans un lieu non familier (changement de classe). Toutefois, j'aborderai les interventions possibles en classe, dans un des sous-chapitres (10.5) consacrés aux annexes.

L'élève ayant un trouble oppositionnel avec provocation (**TOP**) :

C'est celui qui ne veut pas apprendre, mais qui pourrait le faire. Il s'agit d'un élève doté d'une humeur lunatique, qui entre en conflit avec les adultes au travers de disputes, qui refuse et défie l'autorité, qui se fâche et est sur la défensive, qui fait preuve de méchanceté et de rancune. Il argumente toujours ce que dit l'enseignant, parfois de manière agressive, n'abandonne jamais et il n'est jamais fautif. Il aime riposter à tout ce qui lui est dit et plus l'enseignant tiendra bon, plus l'élève s'opposera. De manière générale, les enfants ayant un trouble oppositionnel avec provocation, ont tendance à croire que tout le monde s'est ligué contre eux. Ils ont de la peine à décrypter les indices sociaux corporels, utilisés par les gens pour montrer leur état d'esprit. De ce fait, il est possible qu'ils se trompent quant à l'interprétation de ces signaux et qu'ils réagissent de manière inadéquate ou non prévisible. Le trouble oppositionnel est souvent le stade précurseur du trouble des conduites (Weder, 2009).

L´élève ayant un trouble des conduites (**TC**) :

D'après le DSM-IV (1994 : 85, cité par Habimana et al., 1999), le trait de caractère essentiel d'un élève TC est « un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et les règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (p.183).

Mais plus précisément, l'élève ayant un trouble des conduites est celui qui se moque d'apprendre, parce qu'il a de l'intérêt pour autre chose. L'élève qui est atteint d'un TC a souvent des comportements à risques et problématiques. Ainsi, il va agresser les personnes ou les animaux, détruire des biens, tromper ou voler des gens et transgresser sérieusement des règles. Il a aussi tendance à utiliser le mensonge pour esquiver ses responsabilités. Comme il aime avoir la maîtrise de la situation, il va essayer de contrôler l'enseignant, de le dominer. Au travers de ces divers comportements, l'élève cherche à impressionner ses camarades. Mais ce qui peut pousser un élève ayant un TC à agir, est différent pour chacun. Cela peut être dû à son éducation ou à sa nature propre. Cependant, tous les élèves porteurs d'un TC

programment leurs actes et optent pour des conduites antisociales et perturbatrices. Ces élèves ne laissent apparaître qu'une petite partie de qui ils sont réellement. O'Regan (2009) les qualifie, de ce fait, « d'icebergs » (p.83). Et très souvent, ils souffraient également d'un TDA/H et ont montré des symptômes du TOP avant d'être diagnostiqués comme souffrant d'un trouble des conduites (Habinama et al., 1999).

Cependant, il y a peu de probabilités de côtoyer un jeune du primaire porteur d'un tel trouble. Ceci en raison du fait que « les comportements associés à un TC n'apparaissent, par nature, qu'au début de l'adolescence ou plus tard » (Op. cité p.187). Mais cela ne m'a pas pour autant ôté l'intérêt de traiter de ce trouble-ci. De plus, il semblerait tout de même que le fait de se montrer cruel envers les animaux serait un facteur prédictif d'un TC chez les jeunes enfants.

En ce qui concerne les hypothétiques raisons des deux derniers troubles évoqués (TOP / TC), les explications possibles données plus haut, concernant les élèves difficiles, sont également valables pour les enfants ayant l'un de ces troubles du comportement. Le fait par exemple d'avoir une éducation basée sur la coercition peut avoir une influence néfaste sur les enfants porteurs d'un TOP ou un TC (O'Regan, 2009). D'autres auteurs (Habimana, el al., 1999), mettent également en avant certaines caractéristiques familiales, telles que « la déviance sociale, la discorde, l'inconsistance parentale, la discipline relâchée, l'antipathie, la négligence et le manque de soutien, les conflits de génération » (p.18), pouvant amplifier le risque de développer ces deux troubles.

Selon ces auteurs également, il semblerait que la théorie de l'attachement de la mère à son enfant puisse influencer la présence de ces troubles. En effet, si la maman d'un bébé ne lui répond pas de manière adéquate, cela peut amener à une attitude d'évitement et à un enfant plus difficile. Il existe aussi d'autres théories cherchant à trouver les causes d'un trouble des conduites, telles que la théorie de la sous-stimulation physiologique, celle des neurotransmetteurs ou encore la théorie des déficits neurologiques. Toutefois, n'étant de loin pas une scientifique, je ne m'attarderai pas sur ces dernières. D'autant plus qu'Habimana et ses collègues (1999) affirment que « les causes du trouble des conduites sont inconnues » (p.192) et cela malgré le fait que « la plupart des facteurs étiologiques associés au trouble oppositionnel s'appliquent aussi au trouble des conduites » (p.223).

L'évolution de ces deux troubles varie en fonction des sujets, mais de manière générale, ils disparaissent à l'âge adulte. Mais si cela ne s'avère pas être le cas, alors les adultes porteurs d'un trouble des conduites seront qualifiés de psychopathes (Weder, 2009).

3.6 La fonction d'un trouble du comportement

Un comportement jugé difficile peut apparaître de façon momentanée et ceci chez n'importe quel enfant (Canonge & Lecendreux, 2006). Cependant, bien qu'il y ait des comportements

qui disparaissent avec le temps, certains persistent et cela pour diverses raisons. Ils deviennent alors des troubles du comportement non diagnostiqués de manière médicale, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas d'origine neurologique et qu'ils ne sont pas recensés dans l'American Psychiatric Association (DSM-IV).

Mais comme ils perdurent dans le temps, certains auteurs les qualifient de troubles du comportement. Pour Curocini et ses collègues (2006) il s'agit de « toute manifestation comportementale qui dérange la bonne marche de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève » (p.151). Et si ces attitudes se prolongent, l'enseignant doit se demander, en quoi elles « sont une solution par rapport au contexte dans lequel elles se manifestent » (p.176), car c'est souvent avec une fonction, soit protectrice, organisatrice ou adaptative (Curonici et al., 2006).

Pour Curocini et ses collègues, le trouble du comportement à fonction protectrice consiste à servir de « masque » (p.177) à l'élève, cachant alors aux autres « la fragilité et la faiblesse qui constituent une part importante de sa personnalité » (p.178). Ses attitudes inadéquates forment « une stratégie d'évitement » (p.177) qui lui permettent de se distancier de ses échecs scolaires. Les élèves ayant ce genre de comportements s'opposent à l'enseignant et à leurs camarades, les provoquent et refusent de travailler et d'apprendre. Ils semblent être « des durs » (p.177) et rester froids face à toute remarque pouvant leur être adressée. Le but de ces comportements qui dérangent, est de préserver une image honorable et acceptable face à leurs pairs. Mais c'est aussi dans l'idée d'acquérir une reconnaissance des camarades, de tisser des liens pour faire partie du groupe, que de telles conduites sont adoptées.

En ce qui concerne le trouble du comportement à fonction organisatrice, il se met en place lorsque le groupe classe est peu structuré, qu'un encadrement manque. Dès lors, les stratégies mises en œuvre au travers de ce trouble, consistent à « favoriser une constitution stable et consistante du tissu interactionnel entre les élèves » (Op. cité, p. 184), ainsi qu'entre ceux-ci et l'enseignant. Il s'agit donc d'organiser le système classe.

Le trouble du comportement à fonction adaptative est mis en place par les élèves qui veulent se conformer à ce que projette l'enseignant sur eux. Ce trouble est comparable à l'effet pygmalion. Ainsi, quand l'enseignant se fait une idée très précise d'un élève et qu'il tend à la lui montrer, ce dernier aura tendance à vouloir la confirmer. Dès lors, l'élève adoptera les comportements que l'enseignant attend de lui, souvent pour cause de stéréotypes.

Comme nous pouvons le voir, ces différentes fonctions sont toutes usitées en classe. Toutefois, dans cette approche, il ne s'agit pas pour autant de nier le vécu personnel de l'individu, mais plutôt de prendre conscience que si un comportement a lieu en classe, c'est que l'une des raisons explicatives peut être dans cet espace-ci et surtout qu'une solution peut y être décelée.

3.7 Le décrochage scolaire

Le fait qu'un élève soit difficile au travers de troubles du comportement diagnostiqués ou non, n'engendre pas seulement des problèmes en classe pour ses camarades et l'enseignant. Car, celui qui est le premier touché dans ces cas-là, est l'élève en question. Et des comportements inadaptés, voire de la violence, sont peut-être le moyen pour faire savoir à son entourage qu'il ne se sent pas bien. Richoz (2009) affirme d'ailleurs que l'élève « manifeste sa souffrance dans le cadre scolaire, dans l'espoir peut-être qu'elle sera perçue par l'enseignant » (p.106).

A force de subir des échecs dans sa vie d'élève, (redoublement, remarques négatives de l'enseignant, manque d'implication dans la vie scolaire par ses parents), l'enfant en arrive à ne plus trouver la motivation d'apprendre, ni le sens de l'école. Il perd alors peu à peu le goût d'y venir, courant alors le risque d'un décrochage scolaire (Massé et al., 2006).

Ces échecs sont probablement dus au comportement inadéquat de l'élève, qui est sans doute le reflet d'un mal être chez ce dernier, comme je l'ai mentionné plus haut. Ce malaise peut trouver son origine chez l'individu, en cas de trouble du comportement. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, un trouble diagnostiqué médicalement peut avoir diverses conséquences sur les comportements d'un élève, ceci sans sa volonté. Mais la source des souffrances d'un enfant peut également provenir de sa famille, « lors de déficiences éducatives » (Richoz, 2009, p.94). Par exemple, lorsque les responsabilités de chacun ne sont pas clairement définies, « que les parents ne tiennent plus suffisamment leur rôle de parents » engendrant alors « un manque de limites et d'interdits » (Op. cité. p.94), ou encore quand la famille ne soutient pas ou ne s'implique pas assez dans la vie de l'élève (Massé et al., 2006). Mais il peut également arriver que «l'institution scolaire soit elle-même source de tensions, d'humiliation et de souffrances pour un certain nombre d'élèves » (Richoz, 2009, p.106).

Chacun le sait, ce n'est plus à prouver ! La motivation dans les apprentissages joue un rôle essentiel, si ce n'est pas existentiel. Mais lorsqu'un élève commence à la perdre, à force de vivre des échecs, c'est aussi une grande part de confiance en l'enseignant et en lui-même qui lui échappent. C'est alors qu'un cercle vicieux se met en place petit à petit. Son estime de lui-même en perdition, l'élève opte alors pour ces comportements souvent « incompatibles avec les apprentissages et la réussite à l'école », (Massé et al., 2006, p.262) mais plus faciles à assumer que des échecs scolaires. Et même si ce n'est pas le but recherché par l'élève, ils amènent de plus en plus d'échecs, de moins en moins d'estime. Et il est fort possible que moins l'élève a de l'estime pour lui-même, plus il se sent inférieur et ressent le besoin de combler ce sentiment d'infériorité, au travers de comportements inadéquats.

Face aux divers types d'élèves, leur vécu varié, leurs difficultés de comportement qui leur sont propres et les risques engendrés, nous sommes en droit de nous demander comment agir

au mieux en tant qu'enseignant. Parfois, il est trop difficile, voire impossible pour celui-ci d'entreprendre une intervention de manière seule. C'est alors, qu'il peut se tourner vers un Matas, qui pourra lui donner un soutien et plus spécifiquement apporter une aide à l'élève concerné, soit avec ses propres moyens, soit en redirigeant l'élève vers des services thérapeutiques, si besoin.

4. Les Matas

> *« La mission de l'école est de développer des hommes capables de travailler dans la vie de façon autonome, de considérer les exigences de la communauté non pas comme l'affaire d'autrui, mais les concernant eux-mêmes, les incitant à participer à ses solutions. Il est évident qu'il faut créer au sein de la famille et de l'école des dispositions permettant de trouver, à la fin de la scolarité, les hommes appropriés aux aspirations de la société »*
>
> *A. Adler*[11]

Avant de traiter du Matas qu'est la Ferme de Démoret, je pense qu'il est tout à fait pertinent de préciser dans quelles conditions les Matas en général, ont été mis sur pied. Je vais donc, dans ce chapitre, parler des raisons de la création de ces espaces et des buts visés au travers de ces derniers.

En tout premier lieu, il me paraît important de définir clairement l'appellation « Matas », afin de mieux comprendre ce dont il s'agit. La dénomination Matas signifie donc Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité.

Si un tel nom a été donné à cette structure, c'est sans doute en raison d'une période relativement courte de placement (trois mois renouvelable) et parce que les élèves y sont placés au maximum quatre jours par semaine, leur laissant alors un jour d'école. En conséquence, ils ne sont pas totalement exclus du système scolaire. Mais c'est également en regard des activités proposées, ne relevant pas toujours du domaine scolaire (travail à la Ferme) que la dénomination Matas a probablement été donnée à ce type de lieu.

Selon l'article 58 de la loi en vigueur sur la protection des mineurs, c'est à l'Etat que revient la charge de « soutenir l'équipement socio-éducatif du canton et de définir à cet effet les prestations nécessaires à la protection des mineurs"[12].

---

[11] *ADLER A. (2002). L'enfant caractériel à l'école (p.42). Paris : Editions Payot & Rivages.*

[12] *Rapport de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Exposé des motifs et projet de loi modifiant la loi sur la protection des mineurs du 4 mai 2004 (p.2). Consulté en février 2010 dans http://www.vd.ch/.*

Dès lors, le service de protection de la jeunesse (SPJ) a mis en place un projet de prévention secondaire consistant « à mandater et à subventionner différents organismes proposant un conseil, un accompagnement, voire une prise en charge, à des familles confrontées à des évènements ou à des circonstances externes ou internes pouvant fragiliser leur situation, leur équilibre familial et entraver leur capacité éducative ».[13]

Les Matas sont un des dispositifs de prévention secondaire développé par le SPJ. En effet, il existe deux autres programmes du même type. L'un, appelé « Astrame », s'occupe des problèmes en lien avec un deuil ou une séparation difficile. L'autre, prénommé « Histoire de parents », propose un appui éducatif aux parents au travers de l'aide d'éducateurs.

Il existe également des programmes de prévention primaire pour la petite enfance, consistant en des conseils en périnatalité dans toutes les maternités du canton de Vaud, des visites par des infirmières spécialisées dans la petite enfance pour le premier enfant, des lieux d'accueil pour les parents et les enfants, ainsi que diverses documentations.

Pour situer le contexte dans lequel les Matas ont été mis en place, je me permets de rappeler que la visée du mouvement européen d'intégration des handicapés est de maintenir chaque élève dans le système scolaire. Adoptée en novembre 1996, la Charte de Luxembourg stipule que l'école doit garantir un enseignement de qualité et un accès égal pour tous. De plus, 2003 était l'année européenne des personnes handicapées (AEPH). Lors de cette dernière, différents modes d'intégrations des personnes en situation de handicap ont été mis en avant. Du côté de la politique, une loi fédérale concernant l'égalité pour les handicapés est entrée en vigueur en 2004[14].

Dans le but d'intégrer les personnes en situation de handicap, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a mis sur pied un projet appelé « pédagogie spécialisée ». Il s'agit d'un accord inter-cantonal accepté le 25 octobre 2007 par les directrices et les directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Dès lors, cet accord prévoit que l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée soit pris en charge par le mandat public de formation, que les services proposés soient gratuits et que les mesures intégratives priment sur les issues séparatives (selon la loi fédérale de 2004 sur l'égalité pour les handicapés).

---

[13] *Rapport de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Exposé des motifs et projet de loi modifiant la loi sur la protection des mineurs du 4 mai 2004 (p.2). Consulté en février 2010 dans http://www.vd.ch/.*

[14] Prets, C. & Weber, H., Députés européens (2005). *Intégration et handicaps : la situation européenne*. Consulté en février 2010. (Document PDF)

De plus, en Suisse, le projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) est entré en vigueur le premier août 2009. Il s'agit d'un accord inter-cantonal dans lequel l'âge d'entrée à l'école des enfants, la durée de la scolarité obligatoire, les domaines de base que chaque élève doit acquérir au cours de sa formation, ainsi que les langues enseignées, y sont clairement définis par la CDIP. Il ne reste qu'au canton d'adhérer ou non à cet accord.

« En ratifiant le concordat Harmos, chaque canton s'engage donc à faire en sorte que pratiquement tous ses élèves atteignent les standards fixés. La CDIP vérifiera leur degré d'atteinte sur le plan national ».[15]

C'est donc dans un contexte d'intégration que les Matas ont été mis sur pied en août 2008, afin de prendre en charge les élèves susceptibles d'un décrochage scolaire et jugés parfois « difficiles » par leur enseignant.

Depuis cette date, une vingtaine de Matas ont été créés dans tout le canton de Vaud. C'est suite aux résultats obtenus avec le projet pilote « La Ferme de Démoret », entre l'année 2004 et l'année 2008, qu'il a été décidé d'en mettre un plus grand nombre sur pied. Ce Matas a d'ailleurs été défini comme précurseur du modèle souhaité actuellement. Ces prestations Matas ont été déterminées comme une priorité dans la nouvelle politique socio-éducative cantonale, agrée en août 2006 par Anne-Catherine Lyon, cheffe du département de la formation de la jeunesse et de la culture (DFJC) vaudois.

Ces Modules d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité requièrent un investissement conséquent pour leur mise en œuvre. Ils sont alors financés, pour une part par le DFJC, ceci par l'intermédiaire de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et d'autre part, par le SPJ.

Ils ont été mis sur pied dans le but "de soutenir le mineur dans sa capacité d'acquisition et dans sa capacité de motivation à l'apprentissage, dans les situations à haut risque de rupture scolaire ou de désinvestissement des apprentissages".[16] Ceci au travers d'une collaboration entre les institutions éducatives et le milieu scolaire de l'élève.

Mais la visée de ces Matas est d'abord le maintien minimal de l'élève dans sa classe, puis sa réinsertion totale. Ainsi, le jeune ne passera pas plus de quatre jours par semaine au sein du Matas, ce qui lui permet de rester un jour par semaine en milieu scolaire.

---

[15] Extrait des standards de formation concernant le projet HarmoS. (s.d.). Consulté en février 2010 dans http://www.edk.ch/dyn/15415.php

[16] Extrait de la Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs (2006). Consultés en mars 2010 dans http://www.vd.ch/

En fonction de l'âge des élèves, les Matas proposent diverses activités (jardinage, cuisine, menuiserie, travail à la ferme) "qui visent en priorité une réintégration sociale et qui peuvent avoir un caractère pré-professionnel. Les activités de type scolaire ne sont toutefois pas abandonnées. Elles se réalisent en lien étroit avec l'école régulière, afin de rendre possible le retour au sein de la classe". [17]

Afin d'avoir une idée plus précise du nombre d'élèves susceptibles de bénéficier des prestations Matas, je me permets d'en donner le taux, qui se monte entre deux et trois pourcents d'élèves.

La Romandie dénombre actuellement une vingtaine de Matas, dont deux situés dans la région du nord vaudois. L'un ayant sa structure dans une cuisine, depuis 1997 et l'autre dans une Ferme, depuis 2004.

4.1 La Ferme de Démoret

Ce chapitre a pour but de donner un premier regard sur le Matas à la Ferme, qui est basé sur divers documents écrits, récoltés auprès des intervenants de celui-ci.

Ce Matas sera traité plus en détails au travers de l'analyse des entretiens effectués.

Bref historique :

C'est suite aux réflexions élaborées entre les Directions d'un établissement du nord vaudois et d'une Fondation de la même région, qu'est née une solution semblable au tout premier Matas II, ayant ses structures dans une Cuisine. Toutefois, il s'agit d'une proposition pour des élèves plus jeunes, nommé, de ce fait, Matas I. Le tout premier lieu de ce type est le projet « Ferme de Démoret», entré en fonction à la rentrée scolaire 2004.

Ce Matas à la Ferme est alors dirigé par le Directeur de cet établissement du nord vaudois, ainsi que par le Directeur de la Fondation.

Tout comme pour les autres Matas, la Ferme de Démoret est financée par le DFJC et le SPJ. Elle bénéficie en plus d'un soutien financier de la commune de l'établissement, ainsi que d'une association scolaire intercommunale.

Quels intervenants, pour qui[18] :

---

[17] *Extrait du Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur les postulats. Prélaz, Menétrey-Savary, Jaquet-Berger, Glatz, Stücki (2008). Consulté en mars 2010 dans http://www.vd.ch/*

[18] *Dépliant de présentation de la structure de la Ferme (2007). Consulté en 2010 et 2011*

La Ferme est un espace d'éducation et d'enseignement spécialisés, situé dans un village du nord vaudois. Les enfants bénéficient d'une prise en charge par une enseignante et un éducateur spécialisés, ainsi qu'un agriculteur.

Elle est proposée aux élèves qui sont « en souffrance dans leur scolarité et/ou dans leur environnement familial », âgés entre sept et 12 ans, en provenance de la région Jura-Lac.

Admission:

Lorsqu'une enseignante envisage de placer un élève à la Ferme, une réflexion doit être réalisée au sein de l'équipe pluridisciplinaire. Si le besoin de placement est affirmé lors de ce moment réflexif, alors l'enseignante prend contact avec les parents afin de leur présenter le projet. En cas d'accord, l'enseignante fait alors parvenir la demande au Directeur de l'établissement concerné par la Ferme, à l'aide d'un formulaire ad'hoc. Une séance d'admission a ensuite lieu avec le/la doyen(nne) concerné(e) par l'élève, son /ses enseignant(e)s, le Directeur de l'établissement, les intervenants de la Ferme et le Directeur de la Fondation. A ce moment-là, une analyse de la demande est faite, un inventaire des besoins est effectué, des objectifs sont posés et un plan de fréquentation de la Ferme est fixé.

Quand la décision d'admission est prise, les parents en sont informés par la Direction. Ils contactent ensuite l'éducateur de la Ferme, en vue d'un accord de collaboration.

Apports de la Ferme[14] :

Les enfants allant à la Ferme, y trouveront :

- un cadre institutionnel sécurisant et interdisciplinaire alliant pédagogie et éducation spécialisées.
- des moments d'activités scolaires et éducatives dans le cadre de l'exploitation agricole.
- un espace permettant de « respirer » dans un autre contexte, de mettre en évidence chez eux d'autres compétences que celles demandées à l'école.
- un enseignement spécialisé à partir de thèmes de la ferme, selon leurs besoins, en coordination avec l'enseignant/e titulaire.

Les parents d'un enfant-Matas, y trouveront :

- la possibilité de travailler avec les intervenants au travers de réseaux.
- une aide éducative en fonction des objectifs définis.
- un lien suivi avec l'éducateur.

Les enseignants ayant un élève-Matas, y découvriront:

- un travail en coordination avec les intervenants.
- un contact régulier avec l'enseignante spécialisée.
- un soutien quant aux difficultés spécifiques posées par l'élève.
- un espace de réflexion en groupe.
- des réseaux autour de l'enfant et de sa famille.

Durée :

La durée du projet se délimite tous les trois mois. Ainsi, à cette échéance le projet est réévalué dans le cadre d'un réseau, la fréquentation et les objectifs convenus sont ajustés aux nouveaux besoins de l'enfant.

Quatre idées force[19] :

1. Resserrer les liens pour changer les représentations.

L'idée est d'engager les acteurs scolaires, la famille et le réseau de professionnels avec l'objectif de voir les représentations changer de manière positive. Cela implique une collaboration de la part de l'école et des parents.

2. Comprendre la souffrance.

Tous les comportements inadéquats à l'école sont un signe de douleur pouvant avoir diverses origines. C'est grâce aux échanges effectués entre les différents acteurs autour de l'enfant, l'espace de parole qui leur est donné à la Ferme, que les intervenants de cette dernière arrivent à mieux comprendre ce que vit l'élève.

3. Un lien fort avec l'élève et son entourage – une remise en place de l'autorité.

L'idée ciblée ici est de faire revenir l'enfant à un fonctionnement d'élève, dans lequel il accepterait mieux les frustrations engendrées par ce statut, ainsi que l'autorité de son enseignant(e).

4. Un rôle social donné à l'élève en dehors de l'école – du sens aux apprentissages.

Afin que l'école reprenne un sens à ses yeux, l'élève-Matas vit une réalité de l'apprentissage différente. En effet, le temps à la Ferme est du temps scolaire employé à « apprendre le

[19] *Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité : Expérience d'une collaboration dans la région du nord vaudois, entre les établissements scolaire et une Fondation (p.4). (2008-2009). Consulté en Octobre 2009, ainsi qu'en Août 2010. Documents non publiés.*

rapport avec celui qui sait et la logique des apprentissages ».[20] Les intervenants de la Ferme en tirent des parallèles avec les apprentissages menés à l'école.

Ainsi, pour soigner un animal il faut écouter celui qui sait, poursuivre la démarche dans un certain ordre et prendre en compte les consignes données par le spécialiste (l'agriculteur dans le cas de la Ferme de Démoret).

De cette expérience, les parallèles que l'on peut poser sont le fait que pour faire preuve de performance dans une profession, le passage par des apprentissages est obligatoire et c'est assurément la raison d'aller à l'école.

Il importe de prendre conscience que l'élève ne va pas à la Ferme en punition ni pour des activités de loisirs. En côtoyant ce Matas, l'élève devient acteur par rapport à un devoir qui a du sens, comme par exemple celui de s'occuper des animaux de la Ferme, afin qu'ils puissent survivre.

Je terminerai ce chapitre en mettant en avant le fait que même si les Matas ont permis « une évolution inespérée de certains élèves, ils ne constituent pas une panacée ». En effet, « bien que certains élèves aient pu évoluer sur certains plans, ils restent en difficulté après avoir bénéficié de la mesure »[21].

---

[20] *Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité : Expérience d'une collaboration dans la région du nord vaudois, entre les établissements scolaire et une Fondation (p.4). (2008-2009). Documents non publiés.*

[21] *Op. cité, p.4*

5. Les entretiens : résultats

Les divers entretiens menés ont été effectués à la Ferme et dans les classes de deux enseignantes du primaire. Le but des interviews était de m'amener à mieux comprendre ce qu'était la Ferme de Démoret, de situer ses enjeux et surtout d'observer et de mieux comprendre le fonctionnement de cette dernière.

Après avoir réalisé six entretiens individuels, j'ai choisi d'aborder dans ce mémoire quatre thèmes vus par ces différents acteurs ayant eu ou ayant encore un rôle dans la Ferme. Chaque participant a apporté des éléments nouveaux, un autre regard quant à la compréhension de ce Matas à la Ferme et plus précisément du fonctionnement mis en place, pouvant aider les élèves à se réintégrer dans leur classe.

Je vais donc, dans les pages qui suivent, parler des admissions, du projet pédagogique et éducatif de la Ferme, de la collaboration, tant entre les professionnels tels que : l'éducateur spécialisé, l'enseignante spécialisée, l'agriculteur et l'enseignante responsable de l'élève, que celle entre ces derniers et les parents. Je continuerai ensuite par l'analyse de l'entretien effectué avec un élève-Matas. Finalement, je clôturerai ce chapitre par un commentaire sur ma propre expérience du Matas, vécue lors d'une journée passée à la Ferme de Démoret.

Avant d'entamer l'analyse des interviews, je tiens à préciser que tous les discours tenus lors de ces derniers sont de l'ordre des représentations de chaque personne interrogée. La philosophie et les sciences humaines « ont utilisé le mot représentation pour qualifier les idées, les images et les perceptions produites par le cerveau humain » (Dortier, 2008, p.631). Il s'agit donc des conceptions personnelles de l'esprit de chaque personne ayant pris part aux entretiens menés.

Toutefois, afin d'étayer certains propos, je vais dans la mesure du possible les mettre en lien avec des éléments théoriques pouvant les appuyer. Et comme je ne cherche pas à savoir si la Ferme de Démoret est efficace ou non, je ne vais donc pas m'attarder dans une recherche d'éventuels éléments allant à contre-sens des propos recueillis.

Je me permets encore de mentionner le fait que les propos de chaque interviewé ont été mis entre guillemets, afin de faciliter la lecture. De plus, je tiens à préciser que tous les discours ne sont pas accompagnés du statut des protagonistes les ayant cités. Cependant, sachez que de manière générale, si un propos n'a pas de source c'est soit, qu'il provient du même interlocuteur qu'évoqué précédemment, soit qu'il n'y avait pas de réelle pertinence pour moi d'en indiquer la provenance exacte. D'autant plus qu'en ce qui concerne l'équipe de la Ferme, ils ont tous un avis relativement uniforme en ce qui concerne cette dernière. L'idée était

également de ne pas surcharger le texte d'éléments qui, au final, n'ont guère d'importance quant à la compréhension de mon analyse.

Sachez encore que lorsque je parlerai des enseignantes généralistes interrogées, elles seront citées de la sorte « l'une des enseignantes », sinon il sera question des propos de l'enseignante spécialisée.

5.1 Les admissions

Dans ce chapitre, j'ai pris la décision de garder tous les éléments permettant de mieux comprendre comment débute la démarche du Matas à la Ferme. J'ai donc choisi de conserver les discours qui m'apportaient des éléments plus précis quant à ce moment-là. En effet, je suis d'avis que l'admission est une phase importante dont il faut parler, puisqu'elle marque le commencement d'un travail à entreprendre à la Ferme de Démoret. Je vais alors, dans les pages qui suivent, m'attarder sur la procédure d'admission et le type d'élèves admis, deux sous-thèmes des admissions.

Procédure :

La première chose que l'éducateur spécialisé ait mis en avant, est le fait que « la Ferme réponde à des demandes de l'école, et qu'elle ne soit donc pas vraiment actrice » dans un premier temps. Cette demande peut venir : des parents, d'un enfant, mais la plupart du temps, elle vient de l'enseignante. Cette dernière a plusieurs moyens à disposition, dont la Ferme de Démoret, qui est le « moyen éducatif » d'un établissement du nord vaudois.

Si l'enseignante « en éprouve le besoin », elle doit avertir sa Direction, qui viendra alors en classe « estimer la situation, et dire si c'est la Ferme de Démoret qui est indiquée ou non »[22]. Si elle opte pour ce moyen d'intervention, alors l'enseignante devra obtenir l'accord des parents, afin d'admettre leur enfant dans ce Matas. Une rencontre aura alors lieu entre les parents, l'enseignant, ainsi que la Doyenne de l'établissement ayant la responsabilité de l'élève.

Comme vous pouvez le remarquer, l'équipe de la Ferme n'est pas présente lors de ce moment. Pourtant, une enseignante de l'établissement dans lequel j'ai effectué mon stage, m'a confié qu'« elle aurait eu besoin de leur présence, afin de l'appuyer face aux parents ». De plus, elle est d'avis, qu'« elle aurait été plus crédible et que la solitude l'aurait probablement moins pesée lors de ce moment ».

[22] *C'est la Doyenne de l'établissement qui effectue la visite.*

Toutefois, l'enseignante spécialisée et l'agriculteur ont des réponses à cela. Tout d'abord, « à ce moment-là on ne sait pas encore si les parents vont accepter la Ferme ou pas ». Ainsi, ils n'ont pas vraiment de raisons d'être déjà présents. Tout comme lorsqu'une amie nous conseille d'aller chez le médecin, la coiffeuse ou le physiothérapeute, aucune de ces personnes n'est présente pour nous convaincre.

Ensuite, d'après le propriétaire de la Ferme, « l'enseignante et l'éducateur spécialisés ont déjà suffisamment de réseaux, d'admissions et autres, auxquels ils sont tenus de prendre part ». « Et s'il fallait participer à chaque entretien avec les parents, l'enseignante et la Doyenne, ils n'y arriveraient pas ». Il serait alors probablement physiquement impossible de leur imposer de participer à ce moment-là. De plus, « c'est aux Doyennes que revient la présentation de la démarche, car elles sont sensées en être bien informées pour la décrire au mieux ». D'ailleurs, « pour que ça marche, il faut que la Direction soit convaincue par l'utilité de la Ferme et travaille en collaboration avec cette dernière ».

De plus, je fais l'hypothèse qu'il est peut-être important pour les intervenants de pouvoir donner leurs explications en contexte, dans le lieu même où vont vivre les enfants durant les trois mois à venir. De ce fait, donner une première explication pourrait éventuellement empiéter sur celle donnée lors de la seconde phase de l'admission.

En cas d'accord des parents, l'enseignante envoie alors un formulaire ad'hoc au Directeur de l'établissement gérant les admissions de la Ferme. Ce document mentionne les comportements de l'élève, ses ressources et compétences, ainsi que les objectifs visés par une entrée à la Ferme de Démoret. Le Directeur évalue alors la situation et s'il estime que la Ferme de Démoret est « le moyen à indiquer », il y a « une première phase de l'admission qui est agendée ». Elle réunit les professionnels concernés par l'enfant. La plupart du temps, c'est l'école (Doyenne et l'enseignante de l'élève), les acteurs de la Ferme (éducateur et enseignante spécialisés) avec leur Directeur respectif (Directeur de la Fondation et Directeur de l'établissement ayant mis sur pied ce moyen éducatif). Il est également possible de voir ce jour-là, des psychologues voire des assistants sociaux qui interviennent déjà auprès de l'enfant. Lors de cette phase d'admission, l'enseignante « décrit les comportements de l'enfant, ce qui ne va pas, ce qui lui fait soucis pour la suite et donne ses motivations à demander une entrée à la Ferme ». Une fois que ce Matas a été choisi comme la mesure à mettre en place, tous les professionnels « se mettent d'accord sur les objectifs pédagogiques et éducatifs à réaliser à la Ferme ». Les parents sont alors informés par la Doyenne de la décision prise et sont conviés à prendre contact avec l'éducateur de la Ferme, afin de fixer la deuxième phase de l'admission.

C'est à ce moment-là, que le troisième intervenant de la Ferme entre en jeu. Il s'agit de l'agriculteur, qui n'a jusqu'à présent « rien eu à dire à propos des admissions ». Cependant,

depuis une année, il a un statut d'instituteur pour quatre périodes d'enseignement. De ce fait, par la suite, il pourra peut-être avoir une plus grande implication dans les admissions. Mais cela « reste à discuter ».

Cette deuxième phase de l'admission a lieu au Matas, dans la salle de classe. Elle réunit l'agriculteur, les parents, leur enfant, l'éducateur et l'enseignante spécialisés. Le but de cette rencontre est de « faire connaissance, de faire un début de lien avec la famille ». Les intervenants « soignent donc beaucoup l'accueil et l'explication de leur démarche ».

Les intervenants de la Ferme informent donc les parents et l'enfant de ce qui se fait au Matas, puis ils les emmènent visiter la Ferme. Car « c'est une partie importante du projet, et les enfants y passent quand même entre deux et quatre heures par jour à effectuer diverses activités».

Mais cette partie de l'admission n'est pas toujours simple et la Ferme de Démoret a vraiment dû « se faire reconnaître » par certaines familles. En effet, les intervenants ont remarqué dans une situation qu' « une famille africaine avait un peu de la peine à imaginer leur enfant dans la Ferme ». En effet, d'après l'agriculteur « pour cette famille qui avait fait l'effort de quitter la brousse, envoyer son enfant œuvrer dans une Ferme équivalait à un retour en arrière. Elle considérait alors cette situation comme dégradante ». Le propriétaire de la Ferme a donc dû « prouver qu'en Suisse rester à la campagne ne signifie pas être le dernier des imbéciles ». Il a fallu, en quelque sorte, « vendre le projet ».

Lors de cette deuxième phase, le plan de fréquentation[23] de l'enfant est signé par les deux parents, l'enfant, ainsi que l'équipe de ce Matas au complet. Par la suite, les Directeurs de l'établissement et de la Fondation gérant la Ferme de Démoret, la Doyenne responsable du suivi de l'élève, ainsi que son enseignante signent également ce plan. Ces signatures « concrétisent le contrat qu'ils ont tous ensemble ». A partir de là, il est décidé du jour d'entrée de l'enfant à la Ferme et c'est l'enseignante spécialisée qui en avertit la Direction de l'élève et son enseignante.

Le fait que l'élève signe son plan de fréquentation le rend partie prenante de ce projet. En effet, au travers de sa signature, l'élève s'engage à aller à la Ferme les jours mentionnés. Ce plan de fréquentation ressemble donc fortement à un contrat. Et, comme l'affirme Joie (2001), un contrat met l'élève dans « une situation de responsabilité face à ses actes » (p.38). Il permet également « de stabiliser les relations sociales ou de socialiser des individus en les initiant ou les associant à une gestion partagée des procédures d'apprentissage » (Burguiere, Chambon, Chauveau, Derouet, Derouet-Besson, Gautherin, Proux & Rogovas-Chauveau, 1987, p.10).

---

[23] *Plan sur lequel figure les jours de présence à la Ferme de l'élève-Matas*

Durant la première semaine à la Ferme, l'enseignante spécialisée passe dans la classe de l'élève le jour où il s'y trouve, afin de donner quelques explications quant aux activités qu'il mène à la Ferme. En général, « les camarades de l'élève-Matas savent très bien pourquoi il va à la Ferme », elle n'a donc pas besoin de trop s'attarder sur ce point. En revanche, elle explique le but du placement, ce vers quoi il tend. Durant cette visite, l'enseignante de l'élève signe son plan de fréquentation, afin qu'il prenne conscience concrètement qu'elle « tire à la même corde » que les intervenants de la Ferme.

Les différentes étapes de l'admission sont donc clairement définies et les intervenants sont bien au clair quant à ce qu'il doit s'y passer. Je vois qu'ils ne sont pas à leur première admission et qu'il y a une grande réflexion derrière chacun de leurs actes.

Afin de faciliter la compréhension des différentes étapes du processus d'une admission dans ce Matas à la Ferme, voici un tableau résumant ces dernières :

ETAPES	ACTEURS CONCERNES	LIEU
Avertir la Direction de son établissement pour entamer une procédure d'admission.	Enseignante ayant le besoin de placer un élève de sa classe au Matas. La Direction de l'établissement.	Pas de lieu précis.
La Direction vient en classe pour évaluer la situation, afin d'indiquer le Matas ou non comme solution pour l'élève.	La Direction, en général la Doyenne. L'enseignante de la classe.	Dans la classe de l'enseignante.
Si la Ferme est le moyen choisi, alors l'enseignante doit convoquer les parents afin d'obtenir leur accord.	L'enseignante, accompagnée de la Doyenne. Les parents.	Dans la classe de l'enseignante.
Si les parents ont accepté la mesure Matas, l'enseignante doit alors remplir un document ad'hoc concernant l'élève, ses ressources, difficultés et besoin. Une fois ceci fait, elle le fait parvenir au Directeur de l'établissement gérant les	L'enseignante de l'élève. Le Directeur de l'établissement ayant la gestion du Matas à la Ferme.	Pas de lieu précis.

admissions à la Ferme de Démoret, qui évalue encore une fois la situation.		
Si le Directeur a estimé que la Ferme de Démoret était le moyen à indiquer, alors la première phase de l'admission a lieu. Elle permet de fixer les objectifs éducatifs et pédagogiques pour l'élève admis.	Le Directeur de l'établissement gréant la Ferme de Démoret. L'enseignante de l'élève et sa Doyenne. L'éducateur et l'enseignante spécialisés du Matas à la Ferme. Le Directeur de la Fondation gérant le Matas. Des psychologues, des assistants sociaux peuvent être présents selon la situation de l'élève.	Etablissement scolaire gérant la Ferme de Démoret
La Doyenne prend contact avec les parents et leur annonce quelle solution a été choisie pour leur enfant, et ce que cela implique. Il peut s'agir de la Ferme de Démoret ou non. S'il est question de ce Matas, alors la Doyenne donne aux parents le numéro auquel joindre l'éducateur spécialisé (téléphone classe de Démoret).	La Doyenne et les parents de l'élève concernés.	En général, une salle de classe du collège de l'élève.
Admission à la Ferme de Démoret	L'équipe de la Ferme. L'élève-Matas et ses parents.	Ferme de Démoret

Tableau 1 : ***résumé de la procédure d'admission***

Type d'élèves admis

« Plus vite, plus jeune on intervient, plus vite on a des résultats, donc plus vite on rend la scolarité harmonieuse »

Educateur & Enseignante spécialisés (2010)

Tout élève ne peut pas être admis à la Ferme. En effet, les cas relevant du thérapeutique ne sont pas du ressort des Matas. A ce propos, les trois intervenants sont bien clairs ; il ne s'agit pas pour eux « d'empiéter sur le territoire des autres ». La Ferme ne « se veut pas thérapeutique, mais elle collabore beaucoup avec les professionnels de ce domaine ». En effet, pratiquement tous les enfants ont un soutien psychologique, soit mis en place avant leur entrée à la Ferme soit au travers de cette dernière.

Bien que la Ferme ne soit pas adaptée aux cas de l'ordre du thérapeutique, elle peut tout de même s'avérer bénéfique ; soit pour une réorientation des besoins de l'élève. En effet, si lors de la première phase d'admission il s'avère qu'elle n'est pas le moyen le plus adéquat, la Ferme cherche d'autres dispositifs, d'autres solutions plus appropriées aux besoins de l'enfant. Elle ne se contente donc pas de refuser un élève, elle recherche d'autres accompagnateurs qui pourront mieux l'aider.

En ce qui concerne les soins thérapeutiques, il y a des dispositifs tels que le service de psychiatrie pour enfants et adolescents (SPEA), les réseaux de classes intégrées (les classes RECI), l'hôpital d'Yverdon-les-Bains, l'unité pédago-thérapeutique itinérante (UPTI) ou le centre psychothérapeutique de l'hôpital de l'enfance à Lausanne (CPT). Il existe également des institutions telles que Serix et Pestalozzi. Ces dernières sont munies d'éducateurs et d'enseignants spécialisés. Les enfants y étant placés dorment en général sur place.

La Ferme répond plutôt quant à elle à « des soucis d'ordre éducatif, donc des problèmes de comportements, de violence, de non-respect du cadre ». Pour les deux enseignantes interrogées, les élèves placés au Matas étaient sans arrêt en conflit avec leurs camarades, « ils les bousculaient ou les taquinaient en prenant leurs affaires », il est également arrivé que l'un deux « entre en conflit de manière physique avec un pair ». Un des élèves « avait également beaucoup de peine à respecter les règles de vie en classe ».

Pour la plupart des situations qu'ils ont eues à la Ferme, les difficultés semblent trouver leur origine à l'intérieur de la famille : « un déséquilibre en son sein, un souci, des parents pas assez présents, peut-être avec des lacunes au niveau éducatif ».

D'après l'éducateur spécialisé, l'hypothèse de base selon laquelle « les enfants en difficultés scolaires sont également en difficultés familiales s'est vérifiée au travers de presque toutes les situations accueillies à la Ferme ». Toutefois, la difficulté familiale peut avoir « divers degrés, bien que ce soit souvent relié à de la maltraitance, qui peut être de tous types » (psychologiques, physiques, négligences, sexuelles).

Cependant, « l'école peut aussi être la cause de l'échec scolaire et des problèmes de comportement (rackettes, injustices, humiliations) ». Les maltraitances peuvent donc venir de l'école elle-même.

Des recherches menées dans différentes cultures ont également mis en avant le lien entre les comportements hostiles des parents face à leur enfant ou de la maltraitance et le développement d'agressivité chez ce dernier (Heidgerken, Hughes, Cavell & Willson, 2004, cités par Schneider, Normand, Allès-Jardel, Provost & Tarabulsy, 2009).

Mais il arrive aussi, d'après l'une des enseignantes interrogées, que certains enfants « n'ayant jamais été socialisés, éprouvent des craintes et ont alors des comportements violents lorsqu'ils se retrouvent confrontés à d'autres enfants ». En effet, selon le propriétaire de la Ferme, il arrive que « les familles n'aient aucun souci, mais que ce soit simplement l'enfant qui ait des gros problèmes à gérer ses émotions à l'école ».

D'après l'enseignante spécialisée et l'agriculteur, « sans vouloir faire de généralités, il y a plus de garçons admis à la Ferme que de filles ». Des auteurs (Cloutier & Renaud, 1990 ; Day, Golench, MacDougall & Beals-Gonzales, 1995 ; Tremblay, Boulerice, Harden, McDuff, Pérusse, Pihl & Zoccolillo, 1996, cité par Paquin et Drolet, 2007) considèrent d'ailleurs le sexe de l'enfant comme étant le premier facteur de risque susceptible d'engendrer des comportements violents chez lui. De ce fait, « les garçons davantage que les filles font preuve de violence physique envers leurs pairs à l'école » (p.16).

Il semblerait, d'après l'agriculteur, que « les filles soient plus discrètes jusqu'à l'âge de douze ans. Cependant, elles ne vont pas forcément mieux à l'école et n'ont pas moins de problèmes que les garçons, mais il semblerait qu'elles les manifestent plus tard, sous d'autres formes, telles que l'anorexie ».

Les admissions ne sont donc pas toujours simples et il s'avère que c'est à ce moment-là que tout se joue. En effet, si une personne participant à la démarche n'est pas partie prenante du projet dès le départ, aucun travail ne peut être entrepris.

Comme le préconise Tartar Goddet (2006), la construction d'un partenariat entre l'école et les parents est indispensable pour que ces derniers puissent faire confiance au personnel de l'école et qu'ils ne « se sentent pas en rivalité avec les enseignants de leurs enfants mais co-éducateur de l'enfant-élève » (p.222). Ainsi donc, ce n'est pas parce que la Ferme ne ressemble pas entièrement à l'école, qu'il n'importe pas pour autant d'établir ce partenariat entre les intervenants et les familles.

Voici donc, les deux premiers éléments présents pour le bon fonctionnement de la Ferme de Démoret: la prise d'un rôle actif par l'élève et la compréhension de chacun quant à la démarche entreprise. Toutefois, ce second élément sera divisé en deux et traité de façon plus détaillée dans les chapitres concernant les collaborations entre intervenants et professionnels et entre intervenants et parents.

5.2 Le projet pédagogique et éducatif

« Des fois, l'école n'est pas adaptée à ces enfants, et nous, nous devons les réadapter. Nous n'adaptons pas l'école pour eux ».

Propriétaire de la Ferme (2010)

Dans ce chapitre, j'aborderai les diverses modalités permettant de tendre vers le but de la Ferme de Démoret, à savoir redonner le goût des apprentissages aux élèves. Les éléments sur lesquels je vais m'arrêter sont donc : le rôle de chaque intervenant ; l'apport du travail à la Ferme, en m'attardant en particulier sur les animaux, élément central de ce Matas ; la localisation de cet espace.

Rôle de chaque intervenant :

La Ferme, c'est l'apport de trois corps de métiers relativement différents : l'éducation, l'agriculture et l'enseignement. Toutefois, ils se recoupent dans leur différence, car ils sont tous exercés d'une autre façon qu'habituellement et visent le même but. Chaque intervenant de ce Matas a donc dû trouver sa place, définir son rôle et savoir travailler en complémentarité avec ses collègues.

Avant de m'arrêter sur le rôle de chaque intervenant, je tiens à mettre en avant le fait, qu'à la Ferme on parle à la fois d'enfants et d'élèves. En effet, comme « ils ne sont pas toujours assis à leur table », les intervenants ont souvent tendance à parler d'enfants. Car ce n'est qu'en « retrouvant un rôle d'enfant qu'ils pourront alors retrouver leur rôle d'élève ». Toutefois les intervenants gardent toujours en tête que « leur travail c'est de ramener les enfants à l'école ». Ainsi, « le fait d'appeler « élèves » les enfants du Matas, leur rappelle que s'ils y sont c'est pour que l'école fonctionne bien et qu'elle est importante ».

C'est pourquoi, bien que les rôles soient différents, ils ne tendent que vers un seul but : redonner aux enfants le goût des apprentissages à l'école. Et pour y parvenir, chacun a quelque chose à apporter à l'enfant, à l'élève.

Le projet la Ferme de Démoret est parti avec l'hypothèse de départ, « qu'un enfant qui s'agite à l'école, c'est un enfant qui a quelque chose à dire, qui a des soucis (d'ordre relationnel familial ou scolaire). Et que la personne la mieux formée pour pouvoir mettre en mot des agissements est un éducateur ». La mission de ce dernier est donc de donner la parole aux enfants au travers des supports créés (toutes activités à la Ferme). Le rapport non verbal à l'animal est l'un des supports qui « libère la parole », comme nous le verrons par la suite.

Les trajets peuvent également « être un moment d'expression, car on n'est pas face à face, c'est plus facile de sortir les choses ». Mais finalement, d'après le propriétaire de la Ferme, ça peut arriver n'importe quand, « au moment où on ne s'y attend pas ». C'est quelque chose qui « est difficile à décrire, mais l'une des grandes forces de la Ferme, c'est ce milieu qui est très très intéressant au niveau émotionnel. Il fait ressortir plein de choses chez les enfants ». Et d'après l'éducateur, c'est le fait de se calmer au contact des animaux qui permettrait « une ouverture des vannes, laissant alors place à un moment d'expression ».

Le fait de laisser les enfants s'exprimer est un des aspects qui va leur permettre de retrouver le goût d'apprendre. En effet, « un enfant dont la tête est remplie de soucis, ne peut entrer dans les apprentissages ».

La mission principale de l'éducateur est alors « la mise en mots des difficultés de l'enfant ». Et comme pour lui « toute personne en difficulté a des problèmes d'ordre sociaux, de rapport aux autres, cet axe est beaucoup travaillé à la Ferme ». Ainsi, « on y apprend à rire, à pleurer, à parler devant les autres. L'individuel existe mais dans le groupe ». Evidemment, les interventions qui sont faites en lien avec ces moments, ont toujours l'école pour finalité.

Mais l'éducateur et ses collègues n'ont « aucun moyen d'intervention sur les dysfonctionnements hors école ». Toutefois, ils peuvent faire appel au SPJ et leur « transmettre leurs inquiétudes » ou encore mettre en place, en accord avec les parents, un assistant social, une action éducative en milieu ouvert (AEMO), un accueil de jour, voire un placement. Si la Ferme n'est pas « adaptée à la problématique de l'enfant », les intervenants « proposent de toute façon autre chose ».

Ainsi donc, le rôle de l'éducateur n'est pas cloisonné à l'intérieur de la Ferme.

D'après l'une des enseignantes, le fait « qu'il y ait un éducateur est un apport au Matas ». En effet, elle pense que ce dernier « a une autre vision du cadre qu'elle, une autre approche de la gestion des conflits, qu'il a d'autres ressources lui permettant d'aller plus loin ». Elle, elle a plutôt « l'impression d'être limitée et de tourner en rond à un moment donné, parce qu'elle ne sait plus comment faire ». D'ailleurs, pour elle « ça serait génial d'être avec un éducateur dans la classe ».

C'est à l'éducateur que revient également la gestion de la collaboration avec les parents, mais j'aborderai ce point plus en détails dans le chapitre concernant cette dernière.

En ce qui concerne l'agriculteur, il est le « directeur » des lieux, des espaces, celui qui met à disposition toutes les installations, les animaux. Il gère également les cours équestres, ce qui pour l'agriculteur « démontre aux enfants une certaine autorité de ce dernier sur les chevaux, lui amenant alors un certain respect ». De plus, comme nous le verrons plus tard, le travail

avec les chevaux permet de travailler « l'image que les enfants ont d'eux-mêmes, de les valoriser».

Et depuis quelques temps, l'agriculteur a aussi la responsabilité de donner quatre périodes d'enseignement. En effet, avec son récent statut d'enseignant, il s'occupe des connaissances de l'environnement. L'idée étant de travailler sur « le lien entre la Ferme, les animaux et la vie à la campagne ». Ainsi, les élèves vivent en direct les cultures et les phases de l'année, ces dernières faisant également le lien avec les admissions. En effet, « une saison représente les trois mois d'une admission à la Ferme ». Les diverses activités menées sur le terrain permettent également aux enfants de mettre en mots ce qu'ils ressentent ou vivent à la maison. Ainsi, c'est parce qu'ils étaient en train de regarder des légumes, qu'un enfant « a commencé à en ramasser afin de les donner à l'un de ses parents ». D'après lui, son parent n'avait pas les moyens de s'acheter de la nourriture. Selon l'agriculteur, « ces activités ouvrent sur ce type de discussions ». Comme l'éducateur est le référent quant à la parole, l'agriculteur partage donc toutes les confidences qu'un enfant peut lui faire.

L'agriculteur est également celui qui est dans son milieu professionnel et cela est très important pour les enfants, puisque ces derniers n'ont souvent « aucune conscience de ce milieu ». Ceci permet aux intervenants « de faire le lien entre ce que vit l'agriculteur tous les jours en tant que professionnel et ce qu'ils essaient d'inculquer aux élèves à l'école, pour leur avenir ». Mais le fait de voir un professionnel dans son milieu est également important pour les parents. En effet, la plupart des familles « ont le souci de projeter leur enfant dans l'avenir, qu'il ait un métier et souvent pour eux, un paysan c'est plus concret, ça représente quelque chose ».

De plus, pour les parents il est souvent « plus facile de se confier à un paysan plutôt qu'à l'éducateur ou à l'institutrice ». Ainsi, l'agriculteur a « une position plus abordable pour certaines familles ». Pour celles-ci, « c'est rassurant que leur enfant soit dans un milieu rural, alors que le milieu de l'école ne les rassure pas, ils ont l'impression d'être jugés ». La « casquette du paysan est donc très intéressante lors de l'accueil des familles à l'admission à Démoret, car elles osent lui parler, alors qu'elles se méfient de l'école, avec qui elles ont souvent une relation un peu difficile ». Ainsi, le fait d'avoir un paysan dans l'équipe peut aider les familles à entrer en confiance avec eux et à construire une bonne relation.

L'agriculteur est donc celui qui est chez lui, dans sa famille. Cette dernière est passablement impliquée dans ce projet. L'idée étant « de leur montrer une famille plus ou moins unie, qui fonctionne, ce qui n'est pas toujours le cas chez les enfants venant à la Ferme ». Ceci est un point très important dans le projet et démontre l'implication de l'agriculteur dans ce dernier.

L'enseignante spécialisée gère quant à elle tout ce qui est du domaine scolaire. Elle propose aux élèves « des activités permettant de réaborder l'école sous un autre angle ». Ainsi, « les

élèves ne prennent pas leur sac, ni leurs affaires et ne font pas des fiches en retard, afin que la Ferme ne soit pas punitive ». Son objectif principal est que les enfants retrouvent du plaisir à l'école et un sens à cette dernière. Afin de les impliquer, l'enseignante spécialisée laisse toujours le choix aux élèves quant aux activités scolaires qu'ils peuvent faire, et c'est sur un animal de leur préférence que porte celles-ci. Ainsi, comme de manière générale il s'agit d'activités les concernant, « les élèves s'appliquent et reprennent goût pour le travail scolaire ». Toutefois, l'enseignante « axe d'abord le travail sur les enfants eux-mêmes avant d'effectuer des activités sur les animaux, qui sont plus un prétexte ».

Et lorsque l'enseignante d'un élève-Matas affirme qu'il ne travaille pas en classe, l'enseignante spécialisée peut alors dire à ce dernier « là sur ton panneau tu as fait des tas de choses, moi j'aimerais que tu fasses pareil à l'école. Donc si t'es capable de faire ça ici, tu es capable de le faire dans ta classe. Si tu es capable d'écrire ici, t'es capable de le faire dans ta classe ». C'est une des fois où l'enseignante peut faire un parallèle entre la Ferme et l'école.

Les enseignantes ont bien compris qu'il n'était pas possible de rattraper tout le travail non fait en classe, durant les jours de Ferme. En effet, l'une d'elle affirme que « l'élève ne peut pas donner sur tous les fronts en même temps, il a un travail à faire à la Ferme, il a quelque chose à améliorer dans son comportement. Il ne peut pas faire tout en même temps, donc les objectifs de l'école on les met un peu entre parenthèses ».

Mais bien que le temps passé dans la salle de classe soit court (1h30), « toute action à la Ferme est toujours liée à l'école, car on peut tout y rattacher, que les enfants fassent une balade, qu'ils soient à cheval, qu'ils soient avec un râteau dans la basse-cour ». Il y a donc toujours la possibilité de faire le lien entre la Ferme et l'école, de faire une transposition entre les deux.

Toutefois, il est certain que les élèves venant à la Ferme prennent du retard scolaire. Cependant, comme l'affirme l'enseignante spécialisée « si on ne met pas l'élève au Matas, il va de toute manière prendre du retard et ça sera encore pire ». De plus, « des façons de combler le retard, par la suite il y en a plein, notamment l'appui, le MCDI (maître de classe de développement itinérant), la maintenance dans un cycle etc. ». Une des enseignantes est également d'avis que « si un élève reste avec ses problèmes, il ne va pas pouvoir avancer, c'est un frein dans son cursus scolaire. Il faut donc faire un break à un moment donné et régler les problèmes pour pouvoir après permettre à l'élève de continuer ses apprentissages ». Et comme le soutient l'éducateur « mieux vaut qu'il prenne du retard un moment, plutôt qu'il dysfonctionne toute sa scolarité ». De plus, les intervenants ont constaté que « quand un élève a trouvé le sens de l'école, l'envie de travailler, le retard est très vite comblé ».

L'enseignante s'occupe également de la collaboration avec les enseignantes des élèves-Matas et gère donc la transmission des informations entre les deux lieux que sont l'école et la Ferme.

Je traiterai de ce point de manière plus détaillée dans le chapitre concernant la collaboration entre les professionnels.

Les intervenants s'accordent tous à dire qu'ils travaillent « ensemble et que le fait d'avoir leur rôle et leur fonction définis évite à chacun d'empiéter sur le travail des autres ». Toutefois, seuls ces deux éléments ne peuvent suffire à une bonne collaboration. En effet, les intervenants se sont également « donné le droit d'exprimer leur sentiment et ressenti afin d'éviter au maximum d'éventuelles tensions ». Ainsi, la transparence est importante, tant entre les intervenants, qu'entre ces derniers et les enfants.

Cette dernière amène également les enfants à faire confiance aux intervenants, puisqu'en ne leur cachant rien, ils leur prouvent ainsi qu'ils leur font confiance. Alors « l'enfant peut se dire que si l'adulte lui exprime ses sentiments du jour, c'est qu'il lui fait confiance et donc que lui-même peut faire confiance à l'adulte et lui exprimer également ses propres ressentis». Les intervenants construisent donc « des relations de confiance avec les enfants et ils osent alors parler ». De plus, le fait que l'éducateur et l'enseignante effectuent également les tâches de la Ferme leur procurent le respect des enfants, ainsi que leur confiance. Le respect est d'ailleurs la valeur sur laquelle repose la mise en place d'un cadre sécurisant dans la Ferme. Les enfants n'ont donc pas une liste infinie de règles, mais doivent le respect de soi, des autres, du monde animal et de la nature.

Dans ce Matas, l'agriculteur a montré à l'éducateur le travail à la Ferme, qui a alors montré à l'enseignante. Ensuite, cette dernière enseigne aux élèves comment soigner les animaux, mais elle regarde également leurs capacités de concentration, de mémorisation et d'organisation. « Car finalement, c'est sympa de nourrir les animaux, mais il y a plein d'apprentissages à faire derrière ». Puis, l'éducateur vérifie qu'ils ont bien écouté en faisant alors correctement les soins. Et si c'est le cas, alors l'équipe de la Ferme « peut leur dire : si t'es capable d'apprendre tout ça en deux fois une heure de temps, alors t'es capable de faire également tes fiches de français ou de maths ».

Mais s'il s'avère que ce n'est pas le cas, l'éducateur « fait référence à l'agriculteur représentant le pouvoir ». S'il y a un souci, c'est à lui que tout le monde s'adresse. Ainsi les trois intervenants ont su travailler en complémentarité à la Ferme.

Toutefois, bien que le rôle de chacun soit distinct, les intervenants ont tous dû « s'imprégner de la culture des autres, afin de travailler ensemble et d'être productifs ».

En conséquence, la distinction des rôles de chaque intervenant est un des éléments du bon fonctionnement du Matas. De plus, cette dernière amène « une certaine hiérarchisation permettant aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement de la société ». En effet, tous

ne peuvent avoir le pouvoir et cela les élèves le comprennent également au contact du monde animal, où cette hiérarchisation est aussi présente.

Pour redonner le goût des apprentissages aux élèves, il faut donc : des activités permettant la libération de la parole chez les enfants et donc la construction de relations de confiance (importance de la transparence entre tout le monde) ; des activités centrées avant tout sur l'élève, l'enfant (il est souvent pris en photo, ces dernières sont un support de travail et marquent le passage de l'élève à la Ferme), plutôt que sur les disciplines scolaires (mettre en avant d'autres capacités que celles imposées par l'école) et une équipe « soudée, solide », qui travaille « ensemble et tire à la même corde » (d'où l'importance d'être transparent entre professionnels de la Ferme, une tension pouvant « perturber toute la basse-cour et les enfants »)

L'apport du travail au Matas à la Ferme

> *« Le monde animal, c'est le meilleur moyen qui m'a été donné d'utiliser pour réaliser ma profession. Il peut être dur, mais juste »*
>
> *Educateur spécialisé de la Ferme (2010)*

Je vais, dans ce sous-chapitre, traiter des diverses activités proposées à la Ferme de Démoret et dont le but est de redonner le goût aux apprentissages, souvent perdu chez les élèves y étant admis.

Le tout premier apport d'une prise en charge à la Ferme est de « calmer l'école, d'y amener de l'air, car l'élève-Matas n'y va plus qu'un jour par semaine, au démarrage ». En effet, dans la plupart des situations qui sont adressées aux intervenants de la Ferme « la maîtresse n'en peut plus, les camarades non plus, voire il y a même des parents qui se plaignent ». Donc « au lieu de s'agiter sur l'école, de s'acharner, la Ferme calme le jeu et permet également à l'enfant de respirer. Car même s'il est agité, ça signifie aussi qu'il vit un peu l'enfer à chaque fois qu'il va à l'école ».

Il importe de noter que les enfants de la Ferme « se mettent volontiers au travail parce qu'ils n'ont pas le sentiment d'être à l'école ». De plus, selon Melson (2009), prendre soin des animaux est perçu comme « une activité neutre » (p.87) par les filles et les garçons, car elle « n'est pas associée aux rôles par sexe » (p.86). De ce fait, cette activité n'est ni essentiellement féminine comme l'est le soin aux humains, ni masculine, comme c'est le cas des jeux de voitures ou de camions.

Toutefois, les intervenants font toujours le lien avec l'école par la suite. En effet, à la Ferme, les élèves reçoivent des consignes qu'ils doivent appliquer, puis l'enseignante leur demande de s'auto-évaluer de manière autonome ou avec leurs pairs.

Ces éléments ressemblent en effet grandement à ce qui peut se passer à l'école. Ainsi, c'est « au travers du travail effectué à la Ferme, que les intervenants arrivent à faire le lien avec le travail à l'école ».

Une des grandes forces de la Ferme est donc de proposer aux enfants des activités très concrètes, ayant du sens pour eux.

Le fait de s'occuper des animaux de la basse-cour, par exemple, (des poules, des oies, des lapins, des chèvres, des moutons et des cochons) amène « une prise de responsabilités chez les enfants, ce qui leur redonne une certaine confiance en eux, de l'estime de soi». En effet, ils deviennent importants dans la vie de la Ferme, « sans eux, sans les soins qu'ils apportent aux animaux, sans ce bien-être, ces derniers mourraient ». Ainsi donc, comme l'affirme Melson, « les animaux familiers ne peuvent pas vivre sans nous » (p.11) ce qui engendre alors certaines responsabilités face à ces derniers.

Massé et ses collègues (2006) appuient également le fait que, « l'élève apprend à être responsable en vivant des expériences qui lui permettent de comprendre ce que signifie être responsable » (p.231). En regard des lignes précédentes, je pense que les soins aux animaux remplissent très bien cette condition.

Mais prendre soin des animaux impose aussi un certain nombre d'apprentissages, et d'après l'éducateur, les enfants « se rendent compte de l'utilité de ces apprentissages dans la vie des animaux, et finalement, que l'école c'est la même chose, simplement ça leur sert à eux ». Pour l'une des enseignantes interrogées, « apprendre à prendre soin des animaux, peut permettre par la suite d'apprendre à prendre soin de soi-même ».

En outre, d'après l'enseignante spécialisée, en effectuant ces tâches, les enfants « montrent du respect envers les animaux ». Un respect qui pourrait se transposer aux autres hommes. En effet, selon l'agriculteur, « les animaux sont une bonne approche pour réapprendre aux enfants à côtoyer d'autres humains ».

En revanche, personne ne sait réellement « dans quelle mesure la prise en charge d'animaux dans l'enfance peut se généraliser plus tard à la prise en charge d'autres êtres humains » (Melson, 2009, p.90).

D'après l'éducateur, dans cette basse-cour « on y retrouve tout ce qui manque un peu dans notre société, qui se perd, telles que des notions comme: la hiérarchie, la vie, la mort, la naissance, la joie, la peine ». Et « s'occuper des animaux de cette basse-cour, les observer et

les porter » permet alors d'y « retrouver des valeurs de base, qui donnent du sens à beaucoup de choses ».

Cette idée rejoint le point de vue d'Auger et Boucharlat (2004), pour qui les valeurs traditionnelles de l'école telles que le travail, l'effort et le mérite se voient remises en question. Un questionnement quant au sens de l'école et plus globalement quant au sens de la vie est alors posé.

Pour rappel, les élèves admis à la Ferme ont souvent des problèmes liés à la violence ou à l'agressivité, ils refusent le cadre et toute autorité. Et à la Ferme « le monde animal montre aux élèves que s'il n'y a pas l'obéissance, souvent l'animal meurt, car s'il ne se soumet pas à la hiérarchie, le chef de meute le remet à sa place. L'école ce n'est pas ça, mais si on y va dans la désobéissance ça ne pourra jamais marcher ».

Les animaux apportent également « un certain nombre d'exemples de vies de familles, comme des mamans qui s'occupent de leurs petits ». Et cela permet aux enfants, selon l'agriculteur, « d'aborder la vie qu'ils ont à la maison ». Ainsi, l'observation des animaux peut amener la prise de la parole chez l'enfant. Une parole qui est importante, puisque comme je l'ai déjà mentionné, elle permet de soulager les enfants du poids d'éventuels soucis familiaux, freinant souvent leur entrée dans les apprentissages.

Le soin des animaux et leur observation sont donc importants pour redonner de la confiance en soi, probablement perdue au contact d'apprentissages douloureux faits à l'école, ainsi que pour libérer la parole. Toutefois, toujours dans l'idée que la parole de l'enfant est importante pour « interpréter ses difficultés » et donc y trouver les moyens d'y faire face, les intervenants ont mis une plage horaire particulière pour cette dernière.

En effet, après les soins des animaux vient le moment de les porter. Et pour l'avoir testé, les intervenants ont pleine conscience des difficultés engendrées, mais surtout des bénéfices encourus. Porter un animal, c'est parfois « vaincre et maîtriser ses peurs », mais c'est aussi « être en condition pour aller rechercher dans l'instinctif, des armes que nous avons probablement pour nous adapter à notre milieu ».

Porter un animal, c'est selon les deux enseignantes « apprendre ; la maîtrise de son tonus, de ses émotions, la concentration, un contact calme ». En effet, Alan Beck, pédopsychiatre et Aaron Katcher (1996**,** cité par Melson, 2009) ont confirmé que le fait de parler aux animaux, de les caresser, diminuait le stress, amenait une baisse de la tension et aidait à la détente.

Mais, pour l'une des enseignantes, travailler avec un animal c'est aussi « un travail 100 pourcent sur soi qu'il faut donner, car l'animal ne discute pas, ne répond pas et ne va pas poser sa patte sur notre épaule pour nous consoler ».

Au travers de ces contacts avec les animaux, l'agriculteur pense que les enfants « réapprennent à gérer leurs émotions, à se comporter, à se contrôler et c'est exactement ce qu'il faut pour aller à l'école ». Et « nous on n'arrive pas à leur l'expliquer, mais ils le ressentent instinctivement avec les animaux ». Pour Melson les animaux « excitent les enfants, qui veulent les toucher, les tenir tout de suite » (pp.114-115), mais « en même temps, la vulnérabilité de ces petits animaux exige que ces pulsions soient maintenues sous contrôle » (p.115). Ces derniers aident donc les enfants « à moduler l'intensité de leur comportement » (p.114).

Ainsi, peut-être que comme Melson se le demande, il est possible que les animaux donnent aux enfants « des expériences uniques auxquelles ils ne peuvent accéder directement avec d'autres humains » (p.36).

Mais le moment de porter les animaux permet également, selon l'équipe de la Ferme, « de mettre les enfants dans l'émotionnel », et c'est là qu'ils « commencent alors à parler ». Car comme les copains, les animaux peuvent recevoir des confidences, devenir « dépositaires de secrets » (Op. cité p.36). Pour Melson, les animaux sont une oreille non critique, invitant alors les enfants à confier « leurs peurs, leurs colères, des expériences tristes » (p.76). Et comme les enfants ne sont « jamais livrés à eux-mêmes » dans ce lieu qu'est le Matas à la Ferme, ils s'expriment souvent devant le groupe ou tout du moins une partie.

Je fais l'hypothèse qu'il est peut-être possible qu'à ce moment, il n'y ait plus que l'animal et l'enfant, ce dernier faisant alors abstraction de tout ce qui l'entoure. Ainsi, ce n'est probablement qu'à l'animal qu'il s'adresse, car « les dialogues avec un animal sont libres des anxiétés liées à l'échange humain » (Melson, 2009, p.80).

Toutefois, selon les intervenants, l'animal étant le plus porteur est le cheval. En effet, les activités équestres sont très « valorisantes pour les enfants et d'autant plus dès le moment où ils commencent à maîtriser le cheval». Et pour ce faire « ils doivent trouver des techniques personnelles pour être calmes ». Sinon, « le cheval n'en fera qu'à sa tête ». Au démarrage de la prise en charge, ces derniers « ont une très mauvaise image d'eux-mêmes, ils sont alors très peu sûrs d'eux ». Et leur donner la possibilité de monter sur un cheval leur procure « une certaine fierté ».

Pour l'agriculteur, tout réside dans « la relation à l'animal, de pouvoir communiquer avec et obtenir un résultat, tout en étant dix fois moins fort ».

Et une fois encore, il y a des émotions qui entrent en jeu. En effet, « il peut y avoir de la trouille, mais ce qui est génial c'est que le cheval va rassurer ces enfants ». En revanche, « les gens trop fiers se font toujours remettre en place, le cheval est un bon stabilisateur ». Et « c'est quelque chose que nous on n'arriverait pas à faire aussi bien que lui. Car les enfants ne

remettent pas en question ce qu'il leur fait voir ». D'autant plus, que ces enfants qui viennent à la Ferme, « refusent le message de l'adulte à un moment donné. Ils n'aiment pas le discours de la maîtresse, elle n'a pas raison. Tandis que ce qu'ils apprennent par eux-mêmes, ils y croient ».

Lévi-Strauss (s.d., cité par Melson, 2009) affirmait d'ailleurs que « les animaux sont bons pour la pensée ». Ainsi, les animaux et leurs conduites « fonctionnent pour les hommes comme un système symbolique permettant d'identifier les actions et les émotions humaines et de les rendre intelligible » (p.34). Pour Melson, transposer cette idée au développement de l'enfant, conduit à penser que les animaux peuvent « fonctionner comme un système de signification permettant aux enfants de tirer du sens d'eux-mêmes, comme de leur environnement » (p.34).

D'après l'éducateur, c'est « le travail avec le cheval, qui permet le travail à la basse- cour, qui permet le travail à l'école. C'est l'assurance que les élèves gagnent petit à petit sur le cheval qui fait que ça débloque à la basse-cour, après en salle de classe ici, pour le faire par la suite à l'école ».

Le travail avec le cheval est donc vraiment quelque chose « d'exceptionnel ». De plus, les intervenants s'accordent tous à dire que « quand les enfants maintiennent les rennes du cheval et se redressent, ils reprennent les rennes de leur scolarité ». La fin de la prise en charge est alors envisagée.

Mais, il ne faut pas négliger le fait que pour créer une bonne relation entre les animaux et les enfants afin qu'elle soit porteuse, il faut bien sûr éviter que ces derniers n'infligent des violences sur les animaux. En effet, dans le savoir éducatif, « lorsqu'un enfant subit des sévices, il a tendance à les reporter sur les animaux ». Il faut donc que les intervenants observent très attentivement les comportements de certains enfants vis-à-vis des animaux, qui ne sont pas là pour endurer des maltraitances.

Selon le modèle explicatif intégré (Hinshaw & Lee, 2003, cité par Massé et al., 2006), les interactions qu'un enfant a avec son milieu, se transposent de manière naturelle dans l'entourage proche de la famille. Il est donc tout à fait possible que les enfants puissent transposer des comportements de la famille à l'école ou à la Ferme.

Toutefois, lors de possibles maltraitances ou d'échecs scolaires, un soutien social est très important pour les enfants. En effet, il amène « le sentiment d'être aimé, soigné, estimé et lié aux autres » (Melson, 2009, p.93). Et selon Melson, les animaux peuvent être des « pourvoyeurs de soutien social » (p.93).

Ainsi donc, le milieu animalier proposé par la Ferme de Démoret semble très porteur pour les enfants la côtoyant. Et d'après les intervenants, les animaux « sont plus percutants que les

plantes, car ils sont en perpétuel mouvement. « C'est un plus qu'on n'arrive pas à compenser ».

En effet, dans son livre, Melson confirme « à quel point l'animal apporte quelque chose que les humains ne peuvent pas apporter » (p.11).

Outre les élèves-Matas, l'éducateur est d'avis que, « tous les élèves profiteraient d'un tel concept ». En effet, « les enfants accueillis à la Ferme ont de la chance dans leur malheur, car finalement leur malheur leur permet d'accéder à ce lieu, qui les dote de choses que l'école n'offre pas, telles que : la confiance et l'estime de soi, le droit de dire les choses, de s'affirmer. Et ces sont des outils utiles pour l'école, mais aussi pour la vie en général ».

Toutefois, il est probable que les élèves venant au Matas courent le risque d'être stigmatisés par leurs camarades. C'est pourquoi, « afin de les déstigmatiser, il y a une visite de la classe à la Ferme, permettant à l'élève d'offrir quelque chose à sa classe, un bon moment et de se réhabiliter envers ses pairs».

Ainsi donc, pour l'éducateur la relation à l'animal est de l'ordre « d'un rapport non verbal où là au travers il se passe beaucoup de choses ». D'une part, la responsabilisation de l'enfant, une prise de conscience de son rôle d'acteur dans la vie des animaux, mais également dans la sienne, de la fierté, ainsi que la libération de la parole. D'autre part, « la communication non verbale inhérente au dialogue enfant-animal peut aider l'enfant à affiner sa capacité à saisir les indices sur l'état interne d'autres êtres vivants, en fonction de leurs mouvements corporels, de leurs expressions faciales et du ton ou de la hauteur de la voix » (Op. cité, p.78). Ce fait est très important, d'autant plus lorsque l'on sait que dix pourcent des enfants « souffrent d'illettrisme verbal », c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à décoder les indications non verbales chez les gens, ou qu'ils ont eux-mêmes une conduite non verbale inadéquate ou non décodable par autrui. Il est possible que cette difficulté à déchiffrer les signes non verbaux transmis par d'autres personnes, puisse engendrer des comportements inadéquats, agressifs voire violents de la part d'enfants souffrant d'illettrisme verbal.

En conséquence, « l'observation des animaux permettra peut-être d'en affiner également l'observation sur les humains, si l'on se permet de penser que les expressions de base telles que la peur, la joie, la surprise et la colère sont grosso modo identiques chez les animaux et chez les hommes »[24]. Cette idée rejoint très clairement Lévi Strauss, lorsqu'il affirmait, comme je l'ai déjà mentionné, que « les animaux sont bons pour la pensée » (Op. cité, p.34).

---

[24] *Luthi (s.d.). Première hypothèse sur les quatre fonctions principales du chien de compagnie (chapitre II). Consulté en mars 2011 dans* http://www.educh.ch/zoothérapie-chien-thérapie.htm

Comme je l'ai démontré tout au long de ce sous-chapitre, la présence d'animaux dans ce Matas fait donc partie des éléments d'efficacité du fonctionnement de ce dernier.

La localisation du lieu :

« Il se passe beaucoup de choses bien malgré nous et c'est en fait la grande force de l'équilibre naturel »

Propriétaire de la Ferme (2010)

Il importe de remettre en avant le fait que la Ferme ne se situe pas à une centaine de kilomètres du lieu d'habitation des élèves et que ces derniers n'y dorment donc pas. Il ne s'agit dès lors pas d'un internat, puisque le but du Matas est justement de garder un lien avec l'école. Car ce « rattachement est essentiel et obligatoire ».

En effet, c'est sans doute en gardant le lien avec l'école, que les élèves peuvent « reproduire ce qu'ils font à la Ferme à l'école », qu'ils arrivent à faire le lien. D'ailleurs, « on ne laisse pas les enfants s'installer à la Ferme. On leur rappelle que ce qu'ils font ici, ça doit produire à l'école et quand ça produit à l'école, ils y retournent équipés de certains moyens externes (soutien psychologique ou éducatif, parfois rien) ».

Toutefois, « bien qu'on lutte contre l'exclusion, on sort quand même l'élève de sa classe et on lui demande une journée continue où il va devoir mettre des bottes et ramasser des fumiers ». C'est pourquoi, « en réfléchissant bien au sens de tout ça, on a décidé de prendre l'enfant comme un partenaire à part entière et de bien lui expliquer que la Ferme est un lieu d'aide et non de punition ».

Ainsi, lorsqu'il y a des conflits avec les élèves à la Ferme, les intervenants leur rappellent « que s'ils sont là c'est parce que leur comportement jouait pas à l'école ». Ils vont essayer de « l'amener à se rendre compte qu'il est aussi acteur, qu'ils vont trouver des solutions pour améliorer sa vie mais que lui il a aussi des choses à faire, comme être un écolier ».

Etant donné que la Ferme est relativement éloignée des villes d'où proviennent les élèves, « ils s'y sentent protégés, car on les sort de leur milieu. La Ferme est loin de tout, il n'y a pas leurs voisins qui les croisent dans la rue ». Et cette localisation permet peut-être aux élèves « de sentir qu'ils peuvent lâcher des choses, vider leur sac ». A la Ferme, il n'y a pas « tous les petits copains de l'école, qui habitent peut-être dans l'appartement d'à côté, c'est plus facile de dire les choses qu'en classe ».

Le « fait d'être décentré » est donc une possibilité en plus pouvant amener les élèves à se confier, à libérer leurs paroles.

Mais la Ferme « c'est aussi l'occasion de déstabiliser les élèves en les sortant de la ville ». Car « la Ferme c'est un autre monde, c'est les salopettes, les animaux. Il n'y a pas de Playstation, de télévision ou de XBox ». Les élèves-Matas vivent donc en quelque sorte, une rupture en venant à la Ferme.

Finalement, pour l'agriculteur, ce qui amène les élèves à se confier, « c'est l'ambiance de la Ferme, les animaux, la situation géographique, ce n'est pas lié à nous ». Somme toute, l'équipe de la Ferme, « n'aide pas les enfants, elle les accompagne au mieux et les laisse s'aider par eux-mêmes ». Car comme le pense l'agriculteur, « on ne peut pas forcer une personne à faire quelque chose, il faut qu'elle décide par elle-même de le faire. Et c'est peut-être là aussi l'intérêt de la Ferme, c'est que les enfants comprennent par eux-mêmes qu'ils ont peut-être avantage à travailler ».

Au bout du compte, comme l'affirme Melson (2009), le degré d'efficacité d'une prise en charge résulte « souvent d'un nœud complexe de diverses singularités ; la personnalité » (p.170) des intervenants, celle des animaux, des parents et de l'enfant.

Je tiens à clore ce chapitre en mettant en avant le fait qu'aucun élève ne désire rester à la Ferme. Ce qui « prouve bien que la Ferme représente une période de leur vie de souffrance et que même s'ils ont eu du plaisir à la Ferme, parce qu'on y pleure, mais on y rit aussi beaucoup, qu'ils s'y sont fait du bien, c'était en même temps dans quelque chose qui faisait souffrir à l'école ». Et même si tous affirment qu'ils reviendront, rares sont ceux qui le font. En effet, « chaque enfant aspire à redevenir un élève comme les autres et a conscience qu'il avait un problème par rapport aux autres. Et s'il l'a résolu, il ne veut pas revenir dessus ».

Souvent, quand les intervenants « sentent que les enfants vont mieux, pratiquement en même temps, ils demandent plus de jours d'école ».

Les enfants montrent ainsi une certaine conformité ; ils savent où est leur place légitime et démontrent qu'ils considèrent leur « séjour » à la Ferme comme transitoire. C'est sans doute une des raisons qui fait que le « mécanisme d'exclusion » temporaire génère un processus de retour.

La localisation du lieu fait donc partie intégrante des éléments d'efficacité du fonctionnement de la Ferme de Démoret.

5.3 Collaboration entre professionnels

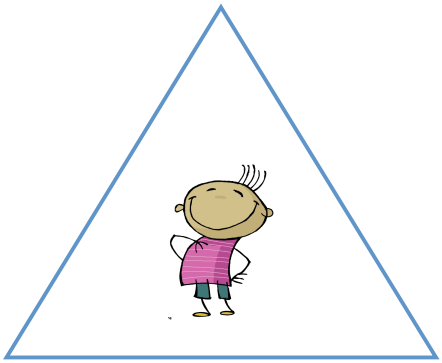
L'importance de la collaboration entre les intervenants ayant été passablement mise en avant dans le chapitre précédent, je ne vais donc pas m'attarder sur cette dernière. Dans ce chapitre-ci, je vais plutôt aborder la coopération entre les intervenants et les enseignants concernés par l'enfant.

En effet, si au sein de la Ferme les intervenants ont pris conscience qu'il valait mieux travailler ensemble pour être productifs, le fait est que la collaboration entre ces derniers et les enseignants de l'élève-Matas est « nécessaire ».

Car, « s'il n'y a pas de cohérence entre l'école et l'équipe de la Ferme, ça ne peut pas marcher ». Il s'agit donc, d'après l'éducateur, de travailler selon « l'approche systémique du triangle ». Il faut dès lors « mettre l'enfant au centre », puis autour « la Ferme doit être en lien avec les parents, mais elle doit aussi l'être avec l'école, le but étant de mettre en lien les parents et l'école ». Une fois « que ce triangle est construit, l'enfant se retrouve sécurisé et peut fonctionner comme écolier ».

L'équipe de la Ferme de Démoret

[25]



Les parents **L'école**

Figure 1 : *triangle systémique*

Les professionnels « ne sont pas obligés de s'aimer, mais ils doivent être en accord afin que l'enfant sente cette circulation. Car finalement, c'est quand il peut la sentir qu'il va alors pouvoir produire à l'école, ce qu'il produit à la Ferme ».

En ce qui concerne la circulation des informations, l'enseignante spécialisée « ne donne jamais par téléphone, les grandes révélations (tous types de maltraitances) qu'un élève peut faire ». C'est lors de colloque qu'il se décide si les enseignantes de l'élève concerné doivent être au courant ou non. Mais les Directions en ont de toute manière connaissance, après c'est aussi à ces dernières de voir si elles en parlent ou non aux enseignantes.

« L'idée c'est toujours de dire qu'une enseignante n'est pas formée de la même manière qu'un éducateur. La grande différence étant que ce dernier travaille dans la maltraitance et

[25] *Source de l'image : http://recitpresco.qc.ca/*

apprend donc à la gérer. Le but est aussi de protéger le personnel enseignant, afin que l'école reste l'école ».

Toutefois, il arrive que « les enfants parlent à la Ferme, puis à l'école, donc s'il a véhiculé les informations, alors les intervenants vont en parler avec les enseignantes concernées ». En revanche, si les paroles de l'élève sont graves et qu'elles obligent à un signalement au SPJ, ce n'est jamais l'enseignante généraliste ou la Ferme de Démoret qui en a la charge. En effet, un signalement revient toujours à la Direction, afin que ni l'enseignante de l'élève, ni la Ferme ne soient vus comme les méchants aux yeux des parents.

Pour les deux enseignantes interviewées, il a été « très important de pouvoir discuter avec l'éducateur et l'enseignante spécialisés, qu'il y ait des échanges ». Toutefois, l'une d'elle ne pense pas « avoir besoin de connaître tous les détails sur la vie privée de l'élève », l'important étant de recevoir les éléments permettant « la compréhension des comportements inadéquats de l'élève ».

L'expérience de ce Matas à la Ferme fut donc « très enrichissante et la collaboration très bonne ». Elle a permis à l'une des enseignantes « de prendre des idées mentionnées lors des réseaux ayant lieu toutes les six semaines et d'essayer de les mettre en place pour d'autres élèves de sa classe n'allant pas à la Ferme ».

Evidemment, les intervenants et les enseignantes concernés par l'élève ne sont pas les seuls professionnels à l'entourer. En effet, il peut y avoir des assistants sociaux dans un soutien à la famille, il peut y avoir l'AEMO, le SPJ, des psychologues scolaires, des pédopsychiatres (SPEA), des psychomotriciennes, des logopédistes ou des pédiatres s'il y a une médication ». Il peut donc y avoir passablement de personnes en fonction de la problématique de l'élève, et comme le conçoit l'enseignante spécialisée « que l'enfant ait trop d'intervenants n'est pas bon signe, et habituellement, plus il y a de gens, plus c'est lourd ».

De manière générale, la Ferme propose « souvent une prise en charge par le SPEA ou de reprendre un suivi fait auparavant mais non abouti ». Donc « en général, chaque enfant repart de la Ferme avec un suivi psychologique ». Ce dernier est important, car si l'élève n'est pas bien « ce n'est pas à l'école qu'il doit poser ses soucis, mais bien chez la psychologue ou à la Ferme. L'important est que l'élève ait un espace où s'exprimer ».

Il faut savoir que ces dernières années, le rôle des travailleurs sociaux s'est modifié. En effet, il leur est désormais demandé de s'investir davantage dans un travail de collaboration avec les enseignants. Le but de cette modification est que les travailleurs sociaux offrent aux enseignants une aide quant à la résolution des problèmes en classe, et qu'ils apprennent aux élèves à adopter des comportements adéquats dans cet espace (Massé et al., 2006). Ainsi donc, le besoin d'une aide éducative serait un excellent apport dans le corps enseignant. Et

comme je l'ai déjà mentionné, l'une des enseignantes pense qu'il serait tout à fait pertinent d'avoir la présence d'un éducateur en classe, pour l'aider au niveau de sa gestion. Ceci en lui offrant des pistes peut-être plus éducatives que pédagogiques.

Comme cela a été démontré dans ce chapitre, un partenariat entre les intervenants du Matas et les enseignantes concernées par l'élève est l'un des éléments faisant partie du fonctionnement de la Ferme de Démoret.

Mais la collaboration ne s'arrête pas aux professionnels ayant la prise en charge de l'élève. Il faut également inclure les parents et la famille, et ceci dans n'importe quel projet. En effet, ils sont un support dynamique dans l'évolution de leurs enfants.

5.4 Collaboration entre professionnels et parents

> *« Un enfant qui cogne, qui veut faire mal, qui est méchant, il l'a bien appris quelque part. L'école étant le premier lieu d'expression qu'il lui ait donné, il s'exprime en y rejouant ce qu'il a pu vivre »*
>
> *Educateur spécialisé de la Ferme (2010)*

Dans ce chapitre, je vais traiter de l'apport des parents dans le bon déroulement de la démarche du Matas à la Ferme. Et je mettrai également en avant la mission de l'éducateur spécialisé, à savoir la collaboration avec les parents. Je me permettrai également de rappeler le rôle que peut avoir l'agriculteur quant à la mise en confiance des familles.

Tout d'abord, comme je l'ai mentionné dans le chapitre concernant les admissions, il est important que les familles comprennent la démarche entreprise, ce qui se fait à la Ferme. L'idée étant que sans leur « accord total de collaboration, une prise en charge ne peut aboutir ». Il faut donc que « la famille adhère au projet pour que ça fonctionne ».

Dans le chapitre précédent, j'ai également mentionné le fait que la Ferme devait être en relation avec les parents, ainsi qu'avec l'école, afin de pouvoir les mettre aussi en lien. En effet, bien souvent lors d'une admission à la Ferme « les parents ont, depuis quelques temps, une relation un peu difficile avec l'école. Ils ne veulent ni communiquer avec elle ni avec le SPEA, ni le SPJ… », ce dernier étant souvent considéré comme « un rapteur d'enfants », selon l'éducateur.

La Ferme est alors aussi là afin de « rendre les familles partenaires et de les amener à voir le SPJ comme un service d'aide pouvant leur être utile ».

Mais côtoyer un éducateur peut dans les premiers temps « être bizarre » pour les familles, probablement conscientes que ce dernier travaille pour le SPJ. Ainsi certaines d'entre elles se

tournent plus facilement vers l'agriculteur. En effet, ce dernier a par exemple « un très bon contact avec les familles Roms, car elles viennent du monde rural ». Et comme souvent « les parents ne sont pas allés à l'école, ils ne la comprennent pas ». Ils aiment alors que leur enfant aille à la Ferme, un milieu plus connu.

Et même s'il arrive parfois que les familles « viennent à la Ferme avec des traducteurs, car il n'est pas toujours possible de s'expliquer avec elles, elles vont très vite causer à l'agriculteur ». Car comme je l'ai déjà mentionné dans le chapitre concernant les admissions, il est sans doute « plus facile de se confier à un paysan, qu'à une institutrice ou un éducateur ».

Les parents ont donc eux aussi des choses à dire, car il ne faut pas oublier « qu'au même titre que l'enfant souffre, ces derniers souffrent aussi ». C'est d'ailleurs pour cela qu'à la Ferme, « ils ont été séparés du professionnel ». En effet, cette position leur « permet, une fois qu'ils ne sont plus devant l'institutrice ou la Direction, de pouvoir dire leur colère du carnet rouge, leurs déceptions, de pouvoir tout poser ». Et laisser les parents s'exprimer eux aussi est très important. En effet, s'ils gardent en eux cette colère, ils vont « la transmettre verbalement ou non verbalement à leur enfant, qui ne pourra alors pas investir l'école ». Car, comme le rappelle l'équipe de la Ferme, il ne faut pas oublier qu'un enfant « reste loyal à ses parents ».

Ainsi, à la Ferme, « l'action principale est de réconcilier les parents avec l'école ». Car s'ils ne s'accordent pas avec elle, si l'enfant sent une colère contre elle, alors il va continuer à se battre contre l'école au travers de comportements inadéquats en classe. Les intervenants cherchent donc à rendre conscients les parents de l'importance de leur relation avec l'école.

En effet, si l'école et les parents sont en conflit, pour Tartar Goddet (2006) cela « contraint l'élève à faire des choix, car il ne peut être durablement écartelé entre ses parents qui disqualifient son enseignant et son maître qui porte un certain discrédit sur ses parents » (p.160). En conséquence, nous pouvons nous demander comment il peut être envisageable pour l'élève d'apprendre dans de telles conditions ?

Des auteurs (Adams & Christenson, 2000 ; Christenson & Sheridan, 2001, cité par Paquin & Drolet, 2007) mettent également en avant l'importance de la collaboration entre l'école et les parents. Et ceci d'autant plus, « dans le cas d'enfants ayant des comportements violents au préscolaire et au primaire afin de contrer, voire surmonter la situation-problème » (p.142).

Et si cette collaboration ne fonctionne pas, « une fin de prise en charge peut être imaginée ». Cela est d'ailleurs arrivé, lorsqu'un papa venu signer le plan de fréquentation de son enfant, s'est en fait avéré être son oncle par la suite. « L'enfant nous l'a dit, car c'était devenu insupportable pour lui. Son papa étant contre la démarche, l'enfant s'était retrouvé en conflit

de loyauté ». Cela est également arrivé lorsqu'un enfant a dit des choses à la Ferme, qui ont amené les parents à ne plus vouloir qu'il y aille.

De ce fait, la prise en charge « s'est arrêtée brutalement et du jour au lendemain, l'élève est revenu à l'école ». Pour l'enseignante concernée, ce n'était pas possible « de laisser cet élève en classe ». Mais comme les parents « ne voulaient plus entendre parler de la Ferme », cette dernière « ne pouvait rien faire ». L'enseignante a vécu ce moment comme « un retour en arrière ». Pour elle, « il y avait des progrès, ça avançait, c'était super et tout d'un coup ça s'arrêtait… ». Le bilan qu'elle a tiré de l'expérience Matas à la Ferme fut donc « mitigé ». En effet, « dès le moment où ça ne se passe pas bien, on se dit : est-ce que ça valait vraiment la peine ? ». Pour elle, « si ça s'arrête au milieu, ça ne sert à rien ».

C'est donc pour éviter ce type d'expérience, relativement difficile pour l'enseignante, pour l'élève et probablement pour la famille, qu'il importe que cette dernière collabore avec la Ferme et ceci durant toute la démarche.

Mais il ne faut pas omettre le fait que parfois, « les parents ont d'autres difficultés » que celles liées à la coopération avec l'école et à sa compréhension. La Ferme est alors également là « pour les soutenir et développer des solutions avec eux ».

Ainsi donc, pour que les parents et l'école puissent collaborer de façon harmonieuse, la Ferme doit faire le lien entre ces deux parties. Et pour ce faire, une coopération entre elle et les parents est indispensable. Car, tout comme l'élève peut être en conflit de loyauté à l'école, il peut, comme je l'ai déjà indiqué, également l'être à la Ferme, si les parents n'adhèrent pas à la démarche. Dans de telles circonstances, l'élève ne peut être productif à la Ferme, tout comme le temps précédent la Ferme, il ne l'a pas été à l'école.

Pour les deux enseignantes interrogées, j'ai l'impression que la Ferme a réussi à créer un lien l'école et les parents, ou tout du moins à le garder. Puisque, selon ces dernières, la collaboration a toujours « été très bonne » avec les parents de leur élève-Matas.

Et bien que l'une d'elles conçoive qu'ils ne lui aient peut-être pas « toujours dit la vérité », cela n'a pas empêché le dialogue avec la famille. Toutefois, quand « il y a eu cette difficulté avec la Ferme », l'enseignante s'est alors retrouvée « entre les parents et la Ferme ». C'est alors, qu'elle « recevait des parents, des choses sur lesquelles elle n'avait aucune prise ». Et pour cette dernière, ce n'était pas « forcément évident ». Mais, malgré cet événement, « la relation est restée bonne ».

Je tiens à terminer ce chapitre en mettant en avant le fait que « l'école doit tendre vers la recherche d'une plus grande fraternité et amener les élèves à assumer la responsabilité de leur propre pensée, à s'approprier le sens du travail d'équipe ainsi qu'à apprendre à communiquer véritablement et à établir des relations harmonieuses » (Howden & Martin, 1997, p. 3).

Apprendre à collaborer est donc une compétence à développer chez les élèves, d'autant plus chez les élèves-Matas qui éprouvent de la peine à vivre en groupe. Etre capable de collaborer est même primordial, sachant « qu'apprendre à vivre ensemble prend l'allure d'une nécessité » (Op. cité, quatrième de couverture). Cette phrase ne date peut-être pas d'hier, pourtant quand je regarde la société actuelle quelque peu individualiste, cette citation me semble d'autant plus au goût du jour.

Toutefois, il ne s'agit pas uniquement pour l'enseignante de travailler cette compétence au sein de la classe. Elle doit pouvoir montrer aux élèves qu'elle-même est capable de collaborer ! Et le premier partenariat pouvant servir de modèle, est bien celui devant être entretenu entre l'enseignante et les parents de ses élèves.

Et pour entretenir une bonne collaboration, l'une des enseignantes interviewées propose de commencer « par donner toutes les informations nécessaires aux parents », ceci également quand elles sont positives. En effet, les enseignants ont souvent « trop tendance à ne téléphoner que lorsque ça ne va pas à l'école ». Et de ce fait, « dès que les parents reçoivent un appel de l'école, ils sont de toute façon crispés, ». L'enseignante est également d'avis que la confiance des parents face à elle est très importante. C'est pourquoi elle pense qu'un « grand travail au niveau de l'accueil et de donner confiance » est à entreprendre par tous les enseignants.

Dans le but « de créer un lien » et donc de mettre les parents en confiance, elle les convoque tous individuellement avant la soirée officielle leur étant consacrée. Ce premier entretien permet, d'une part, aux parents de « s'exprimer plus facilement que lorsque tous les autres sont présents », et lors de la réunion, ils y viennent alors « plus décontractés ». D'autre part, il donne à l'enseignante l'occasion de « poser le cadre dans la relation et de montrer aux parents qu'ils travaillent ensemble pour le bien-être de l'enfant ».

Ainsi, tout comme un partenariat entre les parents et l'enseignante est indispensable pour le bon fonctionnement de l'élève en classe, la collaboration entre les familles et l'équipe de la Ferme, en particulier l'éducateur, l'est également. Ceci afin qu'une prise en charge puisse aboutir à la réintégration d'un élève-Matas dans sa classe. C'est d'ailleurs pourquoi, cette collaboration est un élément faisant partie du fonctionnement de la Ferme de Démoret.

5.5 Entretien avec un élève-Matas

« Un élève-Matas est comme une fleur qui s'ouvre »

Agriculteur de la Ferme Matas (2010)

J'ai choisi de consacrer un chapitre de mon mémoire à un élève ayant vécu l'expérience de la Ferme de Démoret. En effet, il est un acteur central, car il est le premier concerné par la démarche. C'est pourquoi, j'ai voulu lui donner la parole. Au travers de ces quelques lignes, je souhaite donc mettre en avant l'avis de cet élève, ses ressentis face à ce qu'il a pu vivre à la Ferme, ainsi qu'à l'école. Je mettrai ses propos en perspectives avec ceux des professionnels.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, l'élève interviewé se prénommera Adam[26]. Il est âgé de huit ans et a été admis à la Ferme en mars 2010. La fin de sa prise en charge est prévue, sa réintégration totale dans sa classe est donc proche.

La Ferme

Il est 9h30, Adam et moi nous nous installons dans le vestiaire de la classe, afin de ne pas être dérangés par les autres élèves. Adam semble à l'aise, posé et tellement calme que sa voix fluette ressemble à un léger chuchotement, quasi inaudible.

Adam n'a aucune peine à m'expliquer les raisons de sa présence à la Ferme. En effet, s'il est là, c'est parce qu' « avant il tapait beaucoup ses copains, parce qu'ils l'énervaient ». Mais Adam met bien en avant le fait que ces coups sont de l'ordre du passé : « maintenant ça s'est calmé ».

Adam « aime beaucoup » venir à la Ferme, ici « tout lui plaît », en particulier les animaux, parce qu'Adam « aime bien rester avec eux, nettoyer leur cage et les nourrir». Mais ce qu'il préfère, c'est le moment où il peut porter les animaux, « parce que ça le calme, ça le détend ». Adam « aime bien rester tranquille » et lors de ce moment, « il n'y a personne qui lui parle ». L'équipe de la Ferme perçoit d'ailleurs au fil des jours, « un apaisement chez les élèves, une mise au travail, une détente, une ouverture chez eux ».

A l'entendre parler, tout semble avoir été simple pour Adam. Pourtant, ce n'est facile pour aucun élève de venir à la Ferme. En effet, pour l'enseignante spécialisée « c'est difficile au début, parce qu'ils ne sont pas comme les autres, ils doivent s'habituer à beaucoup de personnes, à un tel environnement, à plein de choses qu'ils ne connaissent pas ». Du coup, « ils n'arrivent pas avec le sourire jusqu'aux oreilles, ils ont peur et se demandent sur quelle planète ils sont tombés ». Donc les élèves qui arrivent à la Ferme, sont en général « très tendus et déstabilisés » par le fait d'être sortis de leur classe, mais surtout de la ville. En effet, comme je l'ai déjà mentionné, la Ferme « c'est un autre monde ».

Les élèves doivent donc s'habituer à ce nouvel univers, apprendre à l'apprivoiser. Et pour Adam, « ça lui paraissait bizarre de venir à la Ferme », mais « après, il a vu qu'il s'y sentait bien ». Souvent d'ailleurs, « au début de la prise en charge les élèves se sentent mieux à la

[26] *Un prénom fictif*

Ferme qu'à l'école et ne veulent donc plus y retourner ». Mais l'équipe du Matas leur rappelle alors très vite « qu'ils ne peuvent pas rester à la Ferme indéfiniment et que s'ils y sont, c'est pour aider à ce que l'école fonctionne mieux. La Ferme de Démoret est un passage ».

A la Ferme, tout n'est donc pas facile et même s'il n'y a qu'une seule règle à respecter, elle est très « contraignante », comme je l'ai déjà dit, il s'agit du respect des gens, de soi et des animaux. Adam la connaît bien depuis le temps et même si maintenant elle ne lui pose plus trop de problèmes, ce n'était pas le cas au début. En effet, « il n'arrivait pas à se contrôler et s'énervait contre les autres, les embêtait ». A la Ferme, il avait donc la même difficulté qu'à l'école.

En venant à la Ferme, Adam a appris à respecter cette règle, à se contrôler, « à maîtriser ses émotions », une condition importante pour pouvoir bien fonctionner en groupe. Mais il a également appris « à nourrir les animaux, à s'en occuper, à les porter avec tendresse, à monter à cheval ». Et comme le dit l'éducateur, Adam « a été pris dans un mouvement où il est utile aux animaux », où les soins qu'il leur procure « sont nécessaires, car leur vie en dépend ».

Adam « aimerait bien rester à la Ferme » et la raison principale de cette envie est sa passion pour les animaux. D'ailleurs, s'il y avait une ferme près de chez lui, il m'assure qu'il y passerait « tous les jours ! ». Adam pense « se sentir mal, triste » lors de son départ de la Ferme.

Et apparemment il ne sera sans doute pas le seul à être dans cet état. Comme me l'a confié l'agriculteur « quand ça va bien ça fait mal parce que c'est tout le temps là qu'on voit les enfants partir, c'est déchirant ».

Adam sait qu'il a fait beaucoup de progrès à la Ferme, au niveau, non seulement de son comportement, mais aussi de l'écriture et de la lecture. Mais faire des progrès à la Ferme est une chose, encore faut-il que cela soit productif à l'école.

<u>L'école</u>

Avant, Adam « n'aimait pas trop l'école », maintenant il a du plaisir à y aller. A l'école, « il se sent amélioré, son comportement a changé, la maîtresse le gronde moins souvent et il y a moins de bagarres ; ça va très bien ». Toutefois, il y en a quand même encore de temps en temps. C'est quand Adam « oublie ce qu'il a appris à la Ferme », tout comme il oublie parfois comment lire et écrire. Mais ça, c'est quand il « se déconcentre trop ». Je lui demande alors si avoir un animal en classe pourrait l'aider et sans la moindre hésitation, les yeux tout étincelants, sa réponse est positive. Mais quand Adam pense à utiliser les apprentissages effectués à la Ferme, il se met alors « à ne plus écouter les autres, à oublier ce qu'il se passe, puis il part », ce qui évite ainsi des bagarres.

L'école n'est donc pas encore facile pour Adam, surtout quand « ses copains font des trucs exprès pour qu'il se fasse gronder par la maîtresse ». C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il « ne leur fait pas confiance ».

Les deux enseignantes interrogées ont aussi trouvé que leur élève-Matas « venait à l'école plus calmement, ce qui donnait des conditions beaucoup plus agréables pour lui et le reste de la classe ». Les changements étaient visibles, notamment au niveau de l'agressivité qui avait « beaucoup diminué ».

Et si au retour d'un téléphone avec la maîtresse d'Adam, l'enseignante spécialisée lui annonce que « son comportement à l'école ne va pas », il se « sent un peu mal ». Toutefois, il « croit qu'il y aura moins de bagarres bientôt ».

A l'heure actuelle, tout va bien dans sa classe et malgré un sentiment de tristesse lisible sur le visage d'Adam à l'approche de son départ, il sera bientôt prêt à réintégrer sa classe à 100 %.

5.6 Expérience vécue

« Je ne crois pas que ce que je vois, mais l'ayant vu même une fois, je ne peux qu'y croire »

E. Poncet (2011)

Ayant eu l'occasion de vivre une journée au rythme de la Ferme de Démoret, j'ai voulu y consacrer un chapitre de mon mémoire, afin de partager cette expérience, fort intéressante.

Nous sommes le vendredi 27 janvier 2011, le temps est relativement froid, mais cela ne freine en aucun cas mon envie de me rendre au Matas. Il est 8h15 et je retrouve l'enseignante spécialisée dans le lieu d'accueil de jour de la Fondation[27]. Il s'agit d'un appartement géré par des éducateurs qui accueillent des jeunes à l'heure des repas de midi, ainsi qu'au moment du goûter. Comme le matin il n'y a pas d'enfants, ce local est alors mis à disposition pour l'accueil des élèves, avant qu'ils ne se rendent à la Ferme.

J'entends des voix d'enfants, des rires mais aussi des cris : pas facile de jouer les uns avec les autres aussi tôt le matin ! Plusieurs fois l'enseignante devra reprendre les quatre garçons présents dans la pièce d'à côté. Ce matin, l'ambiance est un peu électrique entre deux enfants, à l'heure du départ en bus avec l'éducateur, on ne les mettra donc pas assis l'un à côté de l'autre et les enfants savent très bien pourquoi. Ici, tout est réfléchi, tout est expliqué, rien n'est laissé sous silence.

[27] *Il est question de la Fondation qui gère en partie la Ferme de Démoret*

Nous arrivons dans la classe, il est 9h20. Les enfants deviennent des élèves et se mettent au travail ; un élève lit avec l'enseignante, un second effectue des problèmes de mathématiques, un autre écrit quelques phrases sous une photo de son cahier de souvenirs et le quatrième termine un coloriage avant de la commenter à l'écrit.

Les enfants semblent plutôt calmes et appliqués. Quatre élèves dans une classe, c'est quelque chose d'inconnu pour ma part, je m'étonne donc de cette classe sans bruit.

L'enseignante rassure l'élève dans sa lecture « faut pas avoir peur, si tu paniques moins, que tu respires, tu sais très bien lire ». Elle a toujours un compliment pour chacun, « c'est bien écrit, super ! », un encouragement « continue, c'est bien ! ».

Puis, un élève lui explique que « ça l'embête de faire certaines choses », cette dernière lui réplique alors « quand tu vas aller à l'école, ta maîtresse va aussi te demander de faire plein de choses, tout le temps. Comment tu vas faire alors ? ». D'une toute petite voix, l'élève lui répond qu'il va quand même faire ce qui lui est demandé. Le lien entre la classe de la Ferme et l'école est alors posé.

Les deux élèves affairés à écrire leurs phrases parviennent à leur fin. Leur travail est alors affiché en classe et des grands sourires se profilent sur les visages. L'un deux admirant son travail laisse entendre un « ça fait trop plaisir ». L'enseignante spécialisée lui rappelle alors qu'il pourra faire pareil à l'école.

Peu avant les dix heures, le moment du dictionnaire est arrivé. L'enseignante sort ce dernier à la lettre « é » et commence la lecture d'une définition. Les élèves cherchent alors le mot y correspondant. Tous sont concentrés et semblent avoir du plaisir à faire cette activité collective.

Bien que la réponse ait été donnée par un élève, l'enseignante demande à chacun sa propre réponse (même si elle est toujours similaire à celle proposée), qui est alors valorisée. A la fin, les points sont décomptés par chaque élève, « il n'est pas facile pour ces derniers d'accepter de perdre », cette activité leur permet de faire cet apprentissage. Il y a peut-être un gagnant, mais l'enseignante n'oublie pas pour autant de féliciter tout le monde.

Les élèves vont s'habiller et je remarque un brin d'excitation chez les trois derniers élèves arrivés au Matas. L'élève proche du départ semble quant à lui, calme et posé. Dans le vestiaire, les tensions ressenties entre les deux élèves en début de matinée reprennent et l'un deux, très excité, aurait selon les dire d'un pair, tapé l'autre. L'enseignante le reprend tout de suite « si tu n'arrives pas à fonctionner dans un groupe de quatre élèves, comment tu vas faire à l'école avec un groupe de 20 !? ». Puis elle ajoute, « si tu as des soucis, tu nous en parles, mais tu laisses tes camarades tranquilles ». Voici là une des manières possibles d'amener l'élève à parler s'il en ressent le besoin. A ce moment, il n'y a pas forcément un support, un

animal, une activité, mais juste une parole de l'enseignante invitant l'élève à poser ses problèmes.

L'heure des dix heures sonne. Nous nous déplaçons alors vers un pavillon aménagé pour accueillir les élèves pour les moments extrascolaires. Chacun reçoit une poire, mais ce n'est pas du goût de l'un d'eux, qui se bouche alors le nez pour la manger. Ce n'est apparemment pas la première fois qu'il pose des problèmes avec la nourriture proposée. Ici, il n'aime rien manger et « s'inquiète toujours de la nourriture ». Et tout comme pour l'autre élève, l'enseignante lui propose de parler de ses soucis, au besoin.

L'enseignante ayant eu des réseaux pour deux élèves, profite alors de cet instant pour leur en faire un débriefing. Le premier « commence à faire des progrès à la Ferme, mais ce n'est pas encore productif à l'école ». Toutefois, pour le récompenser de ses progrès, il « gagne un jour d'école supplémentaire ». Un sourire se profile alors sur son visage. L'enseignante lui rappelle que c'est normal, que « ça se passe comme ça avec la plupart des enfants venant à la Ferme. Ça va mieux à la Ferme, mais pas tout de suite en classe ». Elle lui demande alors de « faire en classe, ce qu'il arrive à produire ici à la Ferme ». Et ajoute qu'il « doit sortir de son rôle de clown ». Mais elle comprend que ce n'est pas facile, car cela fait très longtemps qu'il a pris ce rôle-là.

En ce qui concerne le second élève, il reçoit mille félicitations. « Tout va bien en classe ! ». L'élève y « travaille mieux, il demande de l'aide au besoin et sait travailler de manière autonome ». Il y a même une des enseignantes « qui ne le reconnaît pas, c'est un autre élève que lorsqu'elle l'a quitté avant son entrée à la Ferme ». Il est métamorphosé ! ». Il semble donc que la fin de cette expérience soit proche pour cet élève, qui vient à la Ferme depuis le mois de mars 2010. J'ai d'ailleurs remarqué qu'il était resté calme durant tout le débriefing, contrairement à ses camarades qui bougeaient dans tous les sens ou essayaient de prendre la parole pour dire tout autre chose.

Pourtant, ce n'est pas de la joie que nous lisons sur son visage, mais de la tristesse. Ce qui peut s'expliquer par son « je ne veux pas partir de la Ferme » lors de l'entretien.

Il est temps maintenant de partir soigner les animaux. L'enseignante rappelle aux élèves ce qu'ils ont à faire avant de partir se changer. Tous sont équipés d'une combinaison de ski, car l'hiver ici est plutôt glacial.

Voilà que tous les élèves se mettent au travail et malgré le temps, cela se fait dans la bonne humeur, sous le regard attentif de l'enseignante. Elle rappelle au besoin ce qu'un élève doit faire, afin qu'il ne se disperse pas. Ici, les élèves apprennent à nourrir les animaux, mais aussi à se partager les tâches, à travailler ensemble.

Les élèves sont productifs et les soins sont relativement vite effectués. Toutefois, vite fait n'est pas toujours bien fait. L'enseignante fait alors une ou deux remarques pour que les élèves fassent mieux la prochaine fois, afin d'améliorer le confort des animaux. Car, c'est bien à eux qu'il faut penser dans ces moments-là.

Une fois les animaux nourris, le moment de les porter arrive. C'est alors quatre enfants qui se déplacent dans les enclos de la basse-cour à la poursuite des animaux qu'ils souhaitent porter. Après quelques minutes de course folle, chacun trouve une technique pour « attraper » l'animal et le prendre dans ses bras. Ou est-ce peut-être les animaux qui ont abdiqué ?

Quoi qu'il en soit, les quatre compères s'installent confortablement sur les deux bancs à disposition, au milieu des autres animaux continuant, quant à eux, leur balade. Après quelques minutes de peur, Cacahouète le lapin, Cannelle la canne, un autre lapin sans nom pour l'instant et Brigitte la poule paraissent s'apaiser dans les bras des enfants. En même temps, ces derniers se calment, stoppent tout mouvement excepté les caresses offertes aux animaux. Finalement, chacun semble y trouver son compte dans ce moment rempli de tendresse et de silence.

Pourtant, rester immobile a l'air encore difficile pour certains, qui commencent alors à balancer leurs pieds, à discuter, à se faire parfois des reproches ; « arrête de faire ce bruit, ça m'énerve ! ». Alors les animaux en font de même, s'agitant quelque peu, le temps que l'enfant retrouve son calme et fasse abstraction un instant de ses camarades.

Les douze coups de midi sonnent ! L'ambiance est conviviale, tout le monde discute dans le calme. Après le repas, un enfant aimerait aller sur les genoux du propriétaire de la Ferme. Ce dernier, lui rappelle gentiment, sourire aux lèvres et léger rire dans la voix, « je ne suis pas ton papa ». En effet, chaque intervenant à son rôle et aucun n'a la fonction de « substitut d'un parent », ils ne sont pas là pour ça. En effet, comme l'affirme l'enseignante spécialisée, « je ne suis pas la maman des élèves, je ne suis pas là pour les prendre sur mes genoux pour panser leurs blessures. Je suis là pour leur apprendre des choses, pour leur apprendre à se comporter correctement ».

Bien sûr, les intervenants sont « touchés par les situations, car les enfants vivent parfois des choses terribles, mais il faut éviter de tomber dans certains travers ». Et notamment ces travers qui créeraient des confusions émotionnelles chez les enfants.

Après avoir bien mangé, il est temps de faire une petite pause. Les enfants jouent avec les différents jeux à disposition, mais partager n'est pas chose facile pour certains. Vivre ensemble n'est pas une mince affaire pour eux. L'un deux ignore un camarade, l'éducateur le reprend de suite, afin qu'il prenne conscience des conséquences de ce comportement. A

chaque geste, parole inadéquate, l'éducateur est là, accompagnant les enfants dans ce chemin menant vers la vie en commun, vers la compréhension de l'autre, vers son acceptation.

Cette après-midi sera consacrée à l'équitation, chaque enfant va alors chercher une bombe, puis ensemble ils s'occupent de Robin, le double poney qu'ils ont déjà pu monter quelques fois. Comme le grand paddock est gelé, l'agriculteur en a recréé un à l'intérieur d'une de ses granges. Ici, ce sont donc les gens qui s'adaptent à la nature et non l'inverse !

Tous les élèves ont l'envie de monter et montrent un grand plaisir à le faire. En raison du nombre d'enfants parfois élevé, le temps peut s'avérer être très court. Mais cela leur permet de faire l'apprentissage du partage.

Ce n'est pas facile pour certains d'attendre son tour et donc de prendre le rôle de spectateur. Les quatre élèves sont assis sur une grand botte de paille, ils bougent, ils parlent, font des gestes brusques. L'agriculteur les met en garde, « Robin est sympa, mais un autre cheval aurait déjà pris peur et aurait alors tenté de fuir, son seul moyen de défense ». Et dans sa fuite, il « n'aurait pas pris garde aux personnes à ses côtés et leur aurait marché sur les pieds ». Cette explication semble calmer les enfants, mais ce n'est que pour un temps. L'agriculteur et l'éducateur devront les reprendre plusieurs fois.

Seul l'élève assis sur le cheval semble moins agité, concentré sur « la route », sur la direction imposée par l'agriculteur. Tout se passe bien pour les trois premiers élèves, qui sont allés jusqu'à la vitesse du trot. Toutefois, il n'est pas toujours facile de mener Robin là où ils le souhaitent. Certes pour le nombre de fois qu'ils ont été à cheval, ils s'en sortent plutôt bien. Mais ils ont encore certaines choses à apprendre, sans doute, tant sur le double poney que sur eux-mêmes.

Le quatrième élève est celui qui monte depuis le plus de temps, il semble très à l'aise au pas comme au trot et dirige bien son double poney. Mais au moment de partir au galop, Robin refuse et le fait savoir ; il se cabre, projetant ainsi l'élève en avant, qui tente alors de se retenir, mais finit tout de même par tomber, dans un mouvement de ralenti. Rien de grave pour l'élève et l'agriculteur le rassure, « ce n'est pas de ta faute, tu n'as rien fait de faux ». Il semble en effet, que c'est le propriétaire de la Ferme qui ait été visé par le coup de pied de Robin et non la chute de l'élève. Avant de remonter sur le double poney, il le réconforte encore une fois, en lui rappelant qu' « il faut tomber plusieurs fois avant de savoir monter à cheval ».

Pour l'élève, il y a eu plus de peur que de mal. Et cette chute ne l'empêche ni de vouloir remonter sur le poney, ni de le récompenser avec un morceau de pain.

En voyant cet élève assis bien droit sur son poney, les rennes en main, j'ai tout de suite fait le lien avec ce que m'avait dit l'éducateur, « tiens, cet élève a l'air prêt à reprendre les rennes de

son école, les rennes de sa vie ». J'aurais pu être tentée de croire que ce n'était pas tant le cas lorsque l'élève est tombé. Mais finalement, en y réfléchissant bien, je me suis rendu compte que Robin lui avait fait part d'une belle leçon d'humanité cette après-midi !

En effet, bien que l'élève soit prêt à reprendre les rennes de sa vie, Robin lui a peut-être montré qu'il devait aussi s'attendre à des chutes, des choses imprévues, tout au long de son existence. Et que finalement, il ne pourrait pas tout contrôler et cela il devra l'accepter.

Il faut donc se rendre à l'évidence, quoi que l'Homme entreprenne, le risque zéro n'existe pas. La vie est ainsi faite, de bons et de mauvais événements auxquels personne n'est jamais totalement préparé. Mais en être conscient et s'y attendre, peut à mon avis aider à mieux y faire face.

6. Principes encourageant le respect des règles et des procédures

> *« Tous les hommes peuvent croître, tous les hommes peuvent apprendre. Même les élèves difficiles peuvent changer. Pour qu'ils changent, je dois mettre en œuvre les démarches nécessaires. Pour faire cela, je dois changer moi-même »*
>
> *E.-M. Aperte* [28]

J'ai parlé jusqu'à présent des possibles démarches à mettre en place hors de sa classe, ceci afin d'aider au mieux les élèves difficiles. Il importe pour moi maintenant, de traiter de celles pouvant prévenir certains comportements inadéquats, engendrant alors des difficultés au sein de la classe. Il est donc question dans les pages qui suivent de « prévenir plutôt que de guérir ».

D'après certaines auteurs (Collis & Dalton, 1990 ; Comeau, Groupil & Lavigne, 1983 ; Good & Brophy, 1990 ; Harwell, 1989 ; Kameenui & Darch, 1995 ; Kounin, 1970 ; Nault, 1994 ; Slavin, 1988 ; Stronge, 2002, cité par Archambault & Chouinard, 2003, pp.108-116), il demeure certains principes qui encourageraient les élèves à honorer les règles et procédures de la classe. J'ai choisi de ne pas parler du dernier principe (le conditionnement opérant), car il me semble beaucoup moins pertinent pour l'enseignant et plus difficile à appliquer.

Il s'agirait dès lors pour l'enseignant :

1. <u>D'être constant dans l'application des règles et des procédures :</u>

Si l'enseignant ne parvient pas à respecter les règles mises en place et à établir précisément ses limites, il ne peut s'attendre à ce que ses élèves les respectent. Nous pouvons en effet nous demander pourquoi ils le feraient… Gordon (1979, cité par Massé et al., 2006), parle d'un seuil de tolérance variable qui, d'après lui, pourrait être à l'origine de certains problèmes en classe. En effet, si les élèves n'arrivent pas à prédire ce que l'enseignant va faire, ils ne sauront à quoi s'en tenir avec ce dernier. Ils ne pourront définir « sur quel pied danser ». En

[28] *APPERT E.-M. (s.d.). « Le contrat comme outil d'autonomisation et de responsabilisation de pédagogie, et son application en classe » (p. 7). Document non paru.*

étant persuadés que leur enseignant n'est pas juste dans ses choix et ses actes, ils adopteront alors des attitudes inadéquates.

2. D'être sensible à ce qui se passe en classe :

Il s'agit pour l'enseignant de montrer aux élèves qu'il est au courant de tout ce qui se passe en classe. Cela lui demande de superviser de manière constante le fonctionnement de la classe. Il est clair que l'enseignant ne peut tout voir à tout moment ce qui se fait, cependant, il doit agir de manière à ce que le moins de choses possible ne lui échappent. Il est alors apte à déceler la diminution d'intérêt de certains et aperçoit très vite quand une règle n'est pas respectée ou qu'une attitude n'est pas appropriée et agit afin de les faire stopper. Pour arriver à mettre en avant une certaine sensibilité, l'enseignant devra : jeter un coup d'œil à la classe de manière fréquente, avoir le dos tourné face aux élèves le moins possible, donner de l'attention à chacun lors des diverses activités menées, varier les modes de travail, apprendre à repérer les signaux d'ennui des élèves (degré de bruits et déplacements qui amplifient, expressions faciales, etc.), réagir rapidement pour faire cesser une attitude perturbatrice, mettre les élèves dans des situations d'apprentissage qui les amènent à s'y engager de manière cognitive.

3. De maintenir le rythme et le chevauchement des activités :

L'enseignant est attentif au rythme de travail des élèves en évitant de terminer de manière brusque une activité et de passer à la suivante sans une certaine logique. Il essaye également d'éviter les blancs entre les activités, ainsi que les incertitudes quant à ce qu'il va se passer par la suite. En effet, les ruptures au pied levé et les hésitations augmentent le nombre de comportements inappropriés, amenant alors des difficultés quant à la gestion de la classe. Celle-ci étant un endroit dans lequel les choses se passent de manière simultanée (Doyle, 1986, cité par Archambault & Chouinard, 2003), il importe dès lors pour l'enseignant de savoir anticiper et gérer plusieurs activités en même temps.

4. D'intervenir de manière discrète:

Dans une classe, tout se sait, tout se voit, car tout est public. Ainsi, quand l'enseignant doit intervenir pour faire respecter une règle ou faire cesser un comportement, toute la classe est au premier rang de cette scène. Cependant, pour qu'une intervention soit efficace, il faudrait mieux la faire en privé, de manière à ce qu'elle s'adresse uniquement à l'élève concerné (Evertson et al., 1994 ; MacDaniel, 1986 ; Thibault, 1982, cité par Archambault & Chouinard, 2003). En effet, l'effectuer en public serait une source de perturbations possible. De plus, cela donnerait à l'élève trop d'attention, ce qui pourrait avoir comme conséquence, à moyen terme, que l'élève maintienne son comportement. Il est aussi fort possible que l'élève finisse par être rejeté par ses camarades. Une intervention en privé donne donc à l'élève l'occasion de ne pas perdre la face et lui évite tous ressentiments vis-à-vis de son enseignant. Ce type

d'intervention permet de ne pas aggraver le problème (Massé, et al., 2006). Et comme je l'ai déjà mentionné, il n'est pas utile et éducatif d'humilier un élève en public.

5. D'utiliser l'humour :

Quand on questionne des élèves du secondaire et du primaire sur ce qu'ils aiment chez un enseignant, tous s'accordent à dire qu'il s'agit de l'utilisation de l'humour (Comeau, Goupil & Lavigne, 1983 ; Goupil & Archambault, 1987, cité par Archambault & Chouinard , 2003). Il semblerait que le fait de se servir de l'humour en classe contribue à la mise en place d'une atmosphère saine et détendue, favorable aux apprentissages. De plus, il facilite les rapports avec les élèves et encourage leur épanouissement cognitif. Cependant, l'humour n'est pas synonyme de sarcasme et de moquerie.

6. D'être tolérant :

Il s'agit là pour l'enseignant d'avoir des exigences auxquelles lui-même est capable de se plier. Toutefois, il n'est pas question de faire preuve d'un laisser-aller.

7. De respecter les élèves :

Il est important que l'enseignant ait de l'attention pour ses élèves, qu'il se soucie de leurs besoins et leur procure tout son soutien (Glasser, 1990 ; Glover & Bruning, 1990 ; Kohn, 1991, cité par Archambault & Chouinard, 2003). De plus, c'est en montrant du respect à ses élèves que l'enseignant en recevra en retour. C'est donc dans le respect qu'il travaillera en classe.

8. D'intervenir en fonction des causes du comportement perturbateur :

Lorsque l'enseignant doit intervenir, il importe qu'il ait au préalable découvert les causes du comportement inadéquat, afin que son action soit menée en fonction de ces dernières. En effet, selon qu'il soit question d'un élève qui n'a pas encore assimilé la manière de se comporter en classe ou d'un élève qui cherche à mettre les limites des règles à l'épreuve, l'enseignant agira différemment.

Je me permets de rajouter comme principe favorisant le respect des règles, l'acte de faire participer les élèves à l'élaboration de ces dernières. En effet, il semblerait que cette participation les aide à mieux comprendre et intégrer les règles et les rende alors partie prenante quant à leur respect. Il s'agit là d'être un enseignant coopératif. Cette manière de faire amène les élèves à développer leur autonomie et à sentir qu'ils font partie de la classe (Massé et al., 2006).

L'enseignant a donc certains moyens pour essayer d'éviter tout irrespect des règles. Cependant, bien qu'il ne puisse pas toujours tout empêcher, il doit garder à l'esprit ces huit

points, qui lui seront probablement fort utiles durant une intervention. En effet, l'utilisation de l'humour, les interventions discrètes, le fait d'être tolérant et respectueux peuvent être de mise lors de situations perturbatrices.

7. Fondements d'une intervention

> *« Une situation de crise est une tentative de l'individu de maintenir un équilibre entre ses besoins et les contraintes du milieu »*
>
> *Hendricks*[29]

Quelles que soient les interventions, il est essentiel que l'enseignant garde son calme durant ces dernières, particulièrement lors de situations de crise. Des recherches (Archambault & Chouinard, 2003) ont effectivement démontré un « effet de propagation négatif chez les élèves (négative ripple effect) » (p. 256) quand le maître se met fréquemment en colère ou qu'il émet des critiques sévères. Cette manière de faire régner l'ordre en classe a pour conséquence de rendre plus anxieux les élèves. Dès lors, ils se détournent de l'apprentissage et en viennent à indisposer davantage la classe. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de ne plus montrer de fermeté, mais de l'agrémenter de chaleur, de respect, de politesse et d'explications dont le but est de faire comprendre aux élèves ce qui est attendu de leur part.

Il est également important que l'enseignant opte pour une intervention qui soit économique, simple et efficace d'après Archambault et Chouinard. Le fait est que l'intervention ne devrait pas amener plus de dérangements que le comportement qu'elle tente de faire cesser et doit fournir des effets. C'est pour cela que l'enseignant a pour devoir de vérifier les résultats de son intervention et d'en évaluer l'efficacité. Quand l'enseignant intervient, il doit également avoir pour visée l'apprentissage de comportements appropriés. Il s'agira donc pour lui, d'agir de manière éducative. Un autre objectif est d'apprendre à l'élève, petit à petit, à prendre en charge son propre comportement. Il faut alors l'amener à se responsabiliser en le faisant par exemple, participer au choix des conséquences qu'impliquent les comportements inappropriés.

Mais quoi qu'il se passe, il est primordial, en tant qu'enseignant, d'être conscient que les agressions verbales des élèves ne sont pas dirigées vers lui, mais seraient des signes de faiblesse et des requêtes d'aide. Cela évitera bien des réactions excessives de la part d'un enseignant qui se sentirait visé de manière personnelle.

---

[29] *HENDRICKS (1995), cité par Archambault & Chouinard, 1996. Vers une gestion éducative de la classe (p.162). Québec: Gaëtan Morin Editeur.*

Vous trouverez dans les annexes, au sous-chapitre concernant les moyens d'intervention, de plus amples informations quant à la manière d'agir au mieux auprès d'un élève que vous jugez difficile.

8. Synthèse

Au travers de ce travail, j'ai essayé de traiter de la Ferme de Démoret et de tout ce qu'elle impliquait.

Pour ce faire, j'ai choisi de vous faire part de quelques explications concernant l'élève difficile, afin de le définir plus précisément et de peut-être mieux comprendre sa vaste problématique : qui est-il, que fait-il et pourquoi ? C'est à partir de là qu'est apparu le fait qu'un élève difficile pouvait l'être pour diverses raisons, dont celles liées à un trouble du comportement. J'ai donc voulu approfondir les différents troubles du comportement existants, toujours dans une optique de compréhension quant aux élèves jugés difficiles.

L'idée de ce mémoire était de faire prendre conscience à tout étudiant ou enseignant susceptibles de le parcourir, qu'il existe des moyens à mettre en place dans et hors de sa classe, ceci afin d'aider les élèves jugés difficiles. Ces pistes d'action sont également présentes pour soutenir les enseignants dans l'encadrement de ce type d'élèves.

Toutefois, en ce qui concerne les dispositifs externes à la classe, il ne s'agissait pas de traiter de n'importe lequel, mais plutôt d'une nouveauté dans le canton de Vaud, d'un projet unique en Romandie ; la Ferme de Démoret.

Ce Matas à la Ferme est donc un moyen pédagogique et éducatif proposé à des élèves mettant en difficulté leur enseignant, particulièrement au niveau de la gestion de classe. Une fois l'élève admis dans ce Matas, il est pris en charge au maximum quatre jours par semaine, afin d'aider l'enseignant, mais plus spécifiquement l'élève. Il s'agit pour ce dernier de retrouver le goût et l'envie d'apprendre en comprenant le sens de l'école. Et pour ce faire, l'équipe de la Ferme de Démoret essaie de réaborder l'école sous un autre angle, dans l'idée également de mettre en avant chez les élèves d'autres capacités que celles prônées à l'école.

Afin d'être le plus efficient possible dans son accompagnement des élèves-Matas, la Ferme de Démoret requiert huit éléments essentiels dans son fonctionnement, à savoir ; la prise d'un rôle d'acteur par l'élève ; une définition du rôle de chaque intervenant de la Ferme ; une relation de confiance tant entre l'équipe de la Ferme, qu'entre celle-ci et les enfants ; proposer des activités concrètes qui donnent du sens aux apprentissages, mais qui engendrent aussi l'expression des enfants, une libération de la parole ; la présence d'animaux qui permettent aux élèves de faire preuve de responsabilité, d'autonomie, mais qui libèrent également les émotions, amenant alors les élèves à parler, se confier ; un lieu relativement éloigné des villes et villages dont sont originaires les élèves, les amenant alors plus facilement à oser parler ; la collaboration des parents ; celle des enseignants et autres professionnels concernés par l'élève.

Mais malgré ce « mécanisme d'exclusion » de la classe, les élèves-Matas font preuve d'une certaine conciliation. En effet, comme j'en ai fait mention au cours de l'analyse des entretiens, aucun d'entre eux ne souhaite rester indéfiniment à la Ferme de Démoret, car elle représente « une période de souffrance ». En revanche, tous « aspirent à redevenir des élèves comme les autres ». C'est pourquoi, dès que les intervenants « sentent que les enfants vont mieux, pratiquement en même temps, ils demandent plus de jours d'école ».

Ainsi, ils savent où est leur place légitime (en classe) et démontrent qu'ils considèrent leur « séjour » à la Ferme comme transitoire. C'est vraisemblablement une des raisons qui fait que ce « mécanisme d'exclusion » temporaire génère un processus de retour à l'école.

Une autre raison possible de cette envie chez les élèves-Matas de retourner à l'école, est probablement le fait que peu à peu, ils y deviennent « productifs ». C'est-à-dire qu'ils sont capables de transposer les apprentissages faits à la Ferme de Démoret à leur classe. De ce fait, ils se voient sans doute récompensés à l'école, au travers de meilleures appréciations, de relations peut-être moins tendues et de possibles commentaires encourageants de la part de leurs enseignantes.

La Ferme de Démoret est, comme je l'ai mentionné, un moyen, mais elle intervient en général lorsqu'un élève pose déjà des difficultés en classe. C'est pourquoi, dans l'idée de me comporter en enseignante réflexive, qui se sent partie prenante du problème et donc d'une éventuelle solution, j'ai cherché à savoir ce que je pourrais mettre en place dans ma classe, afin de prévenir au mieux certains comportements. Il est clair qu'il s'agit de pistes d'action à essayer et qu'en raison de la diversité des personnalités au sein de la classe, elles ne vont probablement pas toutes fonctionner avec tous les élèves. Cependant, je pense qu'il est important d'avoir un stock d'idées dans lequel aller puiser au cas où.

9. Conclusion

« Respecter l'élève, c'est lui montrer qu'on l'accepte quoi qu'il fasse. C'est lui faire sentir qu'on lui accorde de la valeur en tant que personne, même si on désapprouve son comportement et qu'on lui demande de le changer. C'est lui faire saisir qu'on a confiance en lui »

J. Archambault & R. Chouinard[30]

En menant à bien ce mémoire, j'ai pu me rendre compte qu'il était important d'aller à l'encontre de certaines tendances où « on a un regard trop rapide et trop jugeant » comme m'en a fait part l'enseignante spécialisée. En effet, si l'on ne s'arrête qu'à la surface de ce qui semble poser des difficultés chez un élève, on risque de passer à côté de sa réelle problématique. De ce fait, on aura beau proposer maintes solutions, aucune ne fonctionnera si elle ne correspond pas aux vrais besoins d'un enfant, voire de sa famille.

C'est pourquoi, dans le même ordre d'idées, je pense que c'est en allant creuser en profondeur la problématique de l'élève difficile, que j'ai pu prendre toute conscience du fait qu'ils se causent du tort à eux-mêmes, bien avant d'en faire à leurs parents, frères, sœurs, pairs et enseignants.

En effet, si ces élèves adoptent des comportements jugés inadéquats en classe, ce n'est pas avec l'unique but d'embêter l'enseignant. Car comme le dit Tartar Goddet (2006), « s'il n'y pas de violences sans causes, il n'y a pas de violences sans significations » (p.58), car tout comportement violent a une fonction pour la personne qui le met en œuvre. De ce fait, l'enseignant devrait se demander « qu'est-ce que cet élève veut me dire ?, à quoi sert cette violence ? » (p.58).

Ainsi, faire preuve de violence est plutôt un appel à l'aide pour les enfants, car ils sont probablement « en souffrance ». Ils ne peuvent donc être en harmonie ni dans leur tête, ni dans leur corps. De plus, à force de montrer des difficultés de comportements en classe, ils risquent de se voir rejetés par leurs camarades (Schneider et al., 2009). Et bien qu'ils adoptent des attitudes inappropriées, leur but n'est sans doute pas de se voir exclus du groupe, bien au contraire. Ils tentent de se faire remarquer du côté inutile de la vie, comme je l'ai déjà mentionné (Adler, 2002).

---

[30] *Archambault J. & Chouinard R. (2003). Vers une gestion éducative de la classe (p.115). Québec : Gaëtan Morin Editeur.*

Et d'après des recherches menées par Parker et Asher (1987, cité par Schneider et al., 2009) concernant les conséquences du rejet à long terme, il semblerait « que les individus qui ne sont pas acceptés par leurs pairs pendant l'enfance seraient à haut risque d'abandonner l'école et de commettre des infractions pénales plus tard dans la vie » (p.158). De plus, des recherches plus récentes (Deater-Deckard, 2001 ; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990 ; McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001, cité par Schneider et al., 2009), montrent que le rejet par les pairs « contribue au développement de symptômes intériorisés tels que la dépression et l'anxiété » (p.159).

En regard de ces conséquences, je suis donc d'avis qu'il importe de venir en aide à ces élèves jugés difficiles. Et pour ce faire, l'enseignant doit alors avoir conscience des moyens qu'il peut avoir à disposition, ainsi que de leurs enjeux. Cela, qu'ils soient à mettre en œuvre en classe ou à l'extérieur, comme c'est le cas de la Ferme de Démoret.

Le fait d'avoir pris ce Matas à la Ferme comme sujet de mémoire professionnel, m'a également permis d'effectuer des recherches dans deux domaines m'étant quelque peu inconnus : l'éducation et l'enseignement spécialisés. Et je dois avouer que le second domaine a fortement retenu mon attention. C'est pourquoi je suis en pleine réflexion quant à entreprendre la formation spécialisée dispensée à la HEP.

En approchant ces domaines, j'ai ainsi pu rencontrer des gens tous différents, mais ayant un but commun, à savoir accompagner les élèves difficiles dans une dynamique d'évolution en leur redonnant le goût pour les apprentissages, ainsi qu'en leur amenant les outils nécessaires à la maîtrise de soi. Et c'est au travers d'un fonctionnement relativement précis que l'équipe de la Ferme de Démoret parvient à atteindre ces objectifs.

Le fait de prendre les animaux comme support m'a beaucoup interpellée au départ. Mais lors de ma visite à la Ferme de Démoret, je me suis très vite rappelée de ce que m'avaient apporté les nombreux animaux côtoyés au cours de mon enfance.

En effet, ils étaient pour moi une oreille tendue sans jugement et toujours en accord avec moi. Ils étaient mes amis et avaient tous une grande place dans mon cœur. Prendre soin d'eux était vital pour moi. C'est pourquoi dès mon retour de l'école je leur octroyais du temps, afin de les nourrir et de leur faire preuve d'affection.

Par rapport à la localisation de cet espace pédagogique et éducatif qu'est la Ferme de Démoret, il est fort possible qu'elle soit l'occasion pour les élèves-Matas de devenir quelqu'un d'autre. En effet, bien que chacun sache pourquoi ses pairs-Matas sont ici, la Ferme de Démoret est l'occasion pour eux de peut-être se montrer sous un autre jour.

Mais c'est également une opportunité de pouvoir se confier sans avoir peur d'être jugés. En effet, tous les élèves-Matas côtoient la Ferme de Démoret avec pour but d'améliorer leurs

comportements. Ils ont donc tous le même souci et quelles qu'en soient les raisons, ils sont ici pour le régler. Et il est sans doute plus facile pour ces enfants de parler devant des personnes ayant le même problème qu'eux, ou vivant apparemment des expériences scolaires similaires.

Au travers de ce mémoire, j'ai réellement pris conscience du fait qu'il importe de parler d'élèves jugés difficiles, plutôt que d'élèves difficiles. En effet, comme j'en ai fait mention, le degré de tolérance est propre à chacun. Ainsi la difficulté que peut engendrer les comportements d'un élève peut fortement varier d'une enseignante à l'autre. On ne peut donc parler d'élèves difficiles, car cela créerait une fausse généralité. Ce n'est donc pas parce qu'une enseignante considère un élève comme difficile qu'il l'est alors pour tout le monde ! Chacun juge la situation avec son propre vécu, sa personnalité, ses perceptions et ses valeurs.

Ce mémoire portant sur la Ferme de Démoret, une mesure externe à la classe, je me suis surtout arrêtée sur des pistes d'intervention ne la prenant alors pas forcément en compte. Or, je tiens à mettre en avant toute l'importance que peut avoir la classe dans la gestion de situations jugées difficiles par l'enseignante. En effet, l'enseignante a la possibilité de mettre en place des mesures permettant la participation de l'entier de la classe, lors de difficultés engendrées par les comportements d'un élève. Ainsi, l'enseignante dispose de moyens tels que : la pédagogie coopérative, la mise en place de lieux de parole ou encore la gestion des conflits par la non violence. Ainsi donc, la classe peut être une ressource à mettre à profit de tous les élèves et de l'enseignante.

Je souhaite conclure ce mémoire avec O'Regan (2009), qui remet très justement l'être humain à sa place, en posant le fait que tous les enseignants ne pourront sortir vainqueurs des nombreuses batailles qu'ils auront à mener et qu'il leur sera impossible d'aider tous les enfants. Car, comme me l'a dit l'enseignante spécialisée « on ne peut pas transformer les élèves en petits soldats appliqués. Ils ont aussi leur caractère, il faut l'accepter ».

Le fait de venir à la Ferme de Démoret n'implique donc pas toujours des changements à tous les niveaux, pour tous les élèves. « Certains n'aimaient pas l'école, et ne sont pas forcément devenus plus scolaires à l'heure du départ de la Ferme ». Comme je l'ai appris lors d'un module sur l'éthique[31], dans les professions sociales, s'il y a l'obligation des moyens, celle de la réussite n'est pas imposée. Et je suis d'avis qu'au travers de son fonctionnement, ce Matas à la Ferme répond à son devoir d'éthique professionnelle, en donnant aux élèves les moyens de se réintégrer dans leur classe.

Ainsi, tout comme Robin me l'a fait comprendre, il faut apprendre à accepter l'incertitude et le fait que personne ne peut tout contrôler dans sa vie et encore moins dans celle d'autrui.

---

[31] *E. Walther (2011). L'enseignant entre la loi et l'éthique. Lausanne:cours HEP BP301*

Il arrive que l'enseignante veuille quelquefois revêtir une cape de héros pour peut-être changer le monde et le rendre meilleur, plus à son image de ce que devrait éventuellement être la société. Mais il arrivera parfois que le mal-être d'un élève triomphe. Certes, ce sera le signe de son échec, mais ce sera surtout la preuve de toute son humanité.

Et comme l'affirme Bhérer (1953), quand il « s'agit de relations humaines, les intervenants ont aussi leurs limites. Ce n'est pas parce que l'objectif est louable que le cheminement n'est pas parsemé d'obstacles » (p.19). Certes cet extrait est en lien avec des interventions auprès d'enfants handicapés, toutefois, je pense que même si l'enseignant généraliste ne côtoye pas souvent des élèves de ce type, cela ne signifie pas pour autant que la route qu'il choisit d'emprunter pour aider au mieux tous ses élèves ne comportera pas d'embûches sur le passage. De plus, avec le projet Harmos, il est fort possible que cette citation soit au plus proche de ce que pourraient vivre les enseignants prochainement.

Mais même si le chemin est laborieux, chaque enseignant doit garder à l'esprit qu'il peut faire la différence dans la vie d'un élève. Il ne faut donc pas baisser les bras et continuer à se battre, car cela en vaut réellement la peine !

C'est alors qu'un enfant ayant surpassé ses difficultés, dira : « un jour, quelqu'un a cru en moi » (O'Regan, 2009, p.118).

Références bibliographiques

Adler, A. (1949, 1992). *L'enfant difficile*. Paris : Editions Payot.

Adler, A. (1975, 2002). *L'enfant caractériel à l'école*. Paris : Editions Payot & Rivages.

Appert, E.-M. (Sans date de parution). *« Le contrat comme outil d'autonomisation et de responsabilisation de pédagogie, et son application en classe »*. Aucune Edition.

Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2e édition. Montréal: Gaëtan Morin Editeur.

Auger, M.-T. & Boucharlat, C. (2004). *Elèves difficiles, profs en difficulté*. Lyon : Editions chronique sociale.

Beher, M. (1953). *La collaboration parents-intervenants, guide d'intervention en réadaptation*. Montréal : Editions Gaëtan Morin.

Burguière, E., Chambon, A., Chauveau, G., Derouet, J.-L., Derouet-Besson, M.-C., Gautherin, J., Proux, M. & Rogovas-Chauveau, E. (1987). *Contrats et éducation, la pédagogie du contrat et le contrat en éducation*. Paris : Editions l'Harmattan et I.R.N.P.

Canonge, D. & Lecendreux, M. (2006). *Gérer un enfant difficile au quotidien*. Paris : Editions Solar.

Canoui, P. & Mauranges, A. (2001, 2004). *Le burn out, le syndrome d'épuisement professionnel des soignants, de l'analyse aux réponses*. Paris : Editions Masson.

Casanova, R. (2004). *Ces enseignants qui réussissent face à la violence dans la classe*. Vigneux : Editions Matrice.

Curonici, C. & Joliat F. & McCulloch P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : Editions de Boeck Université.

Dortier, J-F. (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre : Edition sciences humaines.

Dumas, J. (2000). *L'enfant violent, le connaître, l'aimer, l'aider*. Paris : Editions Bayard

Extrait de la Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineurs (2006). Consulté en mars 2010. URL: http://www.vd.ch/

Extrait des standards de formation concernant le projet HarmoS. (s.d.). Consulté en février 2010. URL : http://www.edk.ch/dyn/15415.php

Extrait du Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur les postulats. Prélaz, Menétrey-Savary, Jaquet-Berger, Glatz, Stücki (2008). Consultés en mars 2010. URL: http://www.vd.ch/

Fernandez, L. (2010). *La conduite de l'entretien*. Consulté en juillet 2010. URL : http://storage.canalblog.com/20/01/702065/54922652.pdf

Habinama, E., Ethier, L, Petot, D. & Tousignant, M. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, approche intégrative*. Montréal : Editions Gaëtan Morin.

Howden, J. & Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer »*. Montréal: Editions de la Chenelière.

Joie, G. (2001). *Gérer la violence en milieu scolaire : du diagnostic aux remédiations*. Lyon : Editions Chronique Sociale.

La Ferme de Démoret (2007). *Espace d'éducation et d'enseignement spécialisés*. Dépliant.

Massé, L., Desbiens N. & Lanaris C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école, prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Melson, G. (2001). *Les animaux dans la vie des enfants*. Paris : Editions Payot & Rivages.

Module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité : Expérience d'une collaboration dans la région du nord vaudois, entre les établissements scolaire et une Fondation (p.4). (2008-2009). Documents non publiés.

O'Regan, F. (2009). *Les troubles du comportement, un défi à relever*. Montréal: Editions Chenelière éducation.

Paquin, M. & Drolet, M. (2007). *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec : Presse de l'Université.

Prélaz, Menétrey-Savary, Jaquet-Berger, Glatz & Stücki. (2008). Extrait du Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur les postulats. Consulté en mars 2010. URL: http://www.vd.ch/.

Prets, C. & Weber, H., Députés européens (2005). *Intégration et handicaps : la situation européenne*. Consulté en février 2010. (Document PDF)

Rapport de la commission chargée d'examiner l'objet suivant : Exposé des motifs et projet de loi modifiant la loi sur la protection des mineurs du 4 mai 2004 (p.2). Consulté en février 2010. URL: http://www.vd.ch/.

Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Editions Favre.

Schneider, B-H. , Normand, S., Allès-Jardel, M. , Provost, M-A. & Tarabulsy, G-M. (2009). *Conduites agressives chez l'enfant, perspectives développementales et psychosociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tartar Goddet, E. (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. Paris : Editions Retz.

Walther, E. (2010). *Entre la loi et l'éthique*. Lausanne : cours HEP.

Weder, M. (2009-2010). *Psychopathologi*e. Fribourg : cours UNI.

Liste des tableaux et figure

Tableau n°1, pp. 48-49: résumé de la procédure d'admission à la Ferme de Démoret

Tableau n°2, p. 102: résumé des faux buts et des interventions efficaces de l'enseignant

Figure n°1, p. 65 : triangle systémique

Bibliographie

Audétat, M.-CL. (2009). *Etre en burn ou... Quelles réalités, quels enjeux pour l'enseignant(e)?*. Consulté en Juin 2010. URL :http://www.psynergie.ch/TravailSante/StressMobbingBurn-out/Burn- outDesEnseignants.pdf

Bohnenblust J.-D. & M. Schübmach H (7.01.2010). Image : Y. Dubois Son : B. Fruttiger Montage : D. Marcoci. *J'aime pas l'école* (Reportage).

Miller A. (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Editions Aubier.

Pantet, C. (2008). *Trois mois pour remotiver les élèves ingérables*. Le 20 minutes. Consulté en Juin 2010 URL : http://www.20min.ch/ro/news/vaud/story/27899359

Piloz L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école. Prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*. Paris: Editions de Boeck. Bruxelles : Edition Belin.

Revue du Grape (2007). *Ces comportements qui troublent. La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Monts : Editions Erès

10. Annexes

10.1 Les moyens d'intervention en classe

Il importe pour Archambault et Chouinard (2003) que l'élève ne soit ni humilié ou rabaissé devant le reste de la classe, ni qu'il ait le sentiment d'avoir perdu. Pour cela, il ne faut pas s'en prendre à sa propre personne, ni le meurtrir. En étant blessé, l'élève s'avérera bien moins prêt à coopérer avec l'enseignant et à prendre part à la résolution du problème. Mais bien au contraire, il pourrait poursuivre le but de se venger.

Comme je l'ai mentionné plus haut, il s'agit alors pour l'enseignant de toujours intervenir avec tolérance, discrétion et respect.

Voici donc huit moyens d'intervention dont la visée est le respect des règles. Ils sont exposés du plus simple au plus compliqué à mettre en œuvre. Il faut dès lors commencer par le premier moyen et si ce dernier s'avère inefficace avec un élève, l'enseignant peut essayer le moyen suivant et ainsi de suite (Archambault & Chouinard, 2003, pp.119-132).

1. Les indices non verbaux :

L'enseignant peut transmettre son désaccord concernant un comportement ou sa réclamation de changement d'attitude au travers de gestes (rapprochement physique, regard, expression faciale, etc.). Et tout cela sans stopper le cours de l'activité.

2. Le rappel verbal :

Il est possible et pertinent pour l'enseignant de communiquer à l'élève, de manière précise, ce qu'il attend de lui (quoi réaliser, comment, quand et pourquoi). Cette intervention se fera, comme nous l'avons vu plus haut, en privé dans la mesure du possible. Il importe également de faire ce rappel si tôt que le comportement dérangeant se révèle, afin que ce dernier ne se renforce pas. De plus, le rappel doit être sur le comportement de l'élève et non sur sa personne.

3. La répétition du rappel :

Parfois, l'élève cherche à tester la ténacité de son enseignant quant à ses requêtes, en ne réagissant pas à ses sollicitations. Il s'agit alors pour ce dernier de repréciser ses attentes vis-à-vis de l'élève et cela plusieurs fois, jusqu'à l'obtention du résultat visé. Durant cette phase répétitive, il ne faudrait pas engager de discussion avec l'élève, bien que cela ne soit pas toujours aisé.

4. L'intérêt pour les comportements adaptés :

La plupart du temps, l'enseignant s'attarde sur les comportements inappropriés, or il est important pour les élèves d'être félicités dans leurs efforts fournis pour agir de manière conforme. Ces compliments vont montrer concrètement aux élèves ce que l'enseignant attend d'eux. Dès le moment où une attention est prêtée à un comportement, ce dernier devient plus habituel ou se maintient. En ce qui concerne ces félicitations, l'enseignant doit les faire sur des comportements et non sur la personne.

5. La distribution sélective de l'attention :

L'enseignant donne de l'attention aux comportements appropriés et ne prend pas en considération ceux qui ne le sont pas, comme les attitudes qui sont utilisées pour tester l'enseignant. Mais attention, cela ne signifie en aucun cas qu'il ignore l'élève. Ce dernier doit, malgré un reproche quant à ses comportements, savoir que l'enseignant le respecte et qu'il lui donne de la valeur en tant qu'être humain. Ce n'est donc pas la personne qui est ignorée, mais bien son comportement non conforme à ce qui est attendu en classe. Cependant, lorsque des comportements mettent en danger l'élève, l'adulte doit impérativement intervenir.

6. Le renforcement des comportements sociaux incompatibles :

Il s'agit là pour l'enseignant de consolider un bon comportement qui n'est pas compatible avec celui, inapproprié, qu'il désire faire cesser. Ainsi, l'enseignant peut donner la responsabilité à un élève, de nettoyer le tableau, ce qui l'empêche de courir dans la classe. En effet, il n'est pas possible de faire ces deux choses en même temps. L'enseignant peut dès lors chercher les comportements qu'il souhaiterait voir adoptés par ses élèves, se consacrer à les favoriser et leur donner de l'attention. En conséquence, il va chercher à occuper l'élève d'une manière adéquate afin de l'empêcher de faire preuve d'un comportement inapproprié.

7. Le façonnement :

Il n'est de loin pas toujours aisé pour un élève d'adopter certains comportements. En effet, cela peut s'avérer être un défi trop grand pour eux. L'enseignant peut alors diminuer momentanément ses attentes. Et au fur et à mesure que l'élève intègrera les comportements adaptés attendus de sa part, l'enseignant pourra accroître progressivement ses attentes vis-à-vis de lui. Dès lors, le comportement final sera façonné par petits pas successifs.

8. Le retrait de la situation :

Quand un comportement mineur perdure bien que l'enseignant soit intervenu à maintes reprises, il est fort possible que cela soit en vue d'attirer l'attention. Il s'agit alors de retirer à l'élève cette attention ou de l'exclure de façon temporaire, durant l'activité en cours. Cependant, pour être efficace, ce retrait ne doit pas s'éterniser. En effet, trois minutes sont amplement suffisantes et plus efficaces qu'une trop longue durée.

Si ces huit moyens d'intervention ont été épuisés, l'enseignant devra alors mettre en place des conséquences suite aux comportements inadéquats. Cependant, il ne s'agit pas de punir pour punir, ou de punir pour faire stopper momentanément un comportement. En effet, pour que les conséquences apportent quelque chose à l'enfant, elles doivent être logiques et donc, en rapport avec ce que l'élève a fait. Pour ce faire, l'enseignant peut demander, à la suite d'un comportement inadapté, de refaire celui attendu (la pratique guidée). Il peut aussi exiger de réparer les torts causés par un acte (la surcorrection), ou encore, les élèves peuvent décider ensemble des conséquences logiques, car ils ont passablement d'idées (la complicité des élèves).

10.2 Quelles interventions selon le type de trouble du comportement

Dans une visée intégrative, je me permets de m'attarder un instant sur les interventions possibles en classe, auprès des élèves ayant un trouble du comportement diagnostiqué. Mais avant de ce faire, il importe que l'enseignant garde à l'esprit le fait que toutes les interventions proposées jusqu'à maintenant peuvent s'avérer être également bénéfiques pour les élèves souffrant d'un trouble du comportement. Toutefois, pour agir de manière plus spécifique, voici quelques interventions mises en évidence par O'Regan (2009,) et Habimana et ses collègues (1999) :

Interventions pour un **TDA/H (**trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité**) :**

L'intervention multimodale

Il s'agit d'une action intervenant sur les versants ; pédagogique, comportemental et physiologique. Les interventions concernant l'axe des conduites étant les mêmes pour les élèves ayant un TDA/H que celles traitées dans le sous-chapitre précédent, je ne m'attarderai que sur les axes ; pédagogique et physiologique.

Afin d'aider au mieux l'élève atteint d'un TDA/H, l'enseignant doit tout d'abord diminuer ses attentes en ce qui concerne les travaux écrits et se préparer à utiliser des idées de substitution pour enseigner les contenus scolaires (O'Regan). Ainsi, il partagera le travail afin « d'exploiter les moments où l'attention de l'enfant est à son maximum » (Habimana et al., p.178) et adaptera le temps de réalisation à la cadence de l'élève.

Les consignes nécessitent d'être claires, simples, répétées par l'enseignant puis l'élève et surlignées au moment des points importants. Elles devraient également indiquer la marche à suivre et être données à la suite d'un regard entre l'enseignant et l'élève.

En gardant en tête le fait que ces élèves sont vite distraits, l'enseignant veillera à leur proposer des feuilles, sans stimulis visuels inutiles, qui soient aérées, avec des écritures non seulement

bien lisibles, mais aussi claires. De plus, les fiches seront remplies avec une ou deux activités par page. Pour aider l'élève, l'enseignant peut aussi le faire travailler avec un camarade.

En ce qui concerne le fonctionnement en classe, il est bien de mettre à l'horaire un moment de pause avant d'entrer en classe, si cela est possible et également entre chaque activité. Pour ce faire, l'enseignant peut mettre en place des rituels de transition. Dans la classe, il favorisera alors le calme, les travaux pratiques, une structuration des procédés de travail et une modification des activités proposées, ceci afin d'amplifier leur qualité de nouveauté.

En ce qui a trait à l'environnement de la classe, l'enseignant peut prévoir un coin détente et placer l'élève : à sa proximité, éloigné des endroits où il y a du matériel entreposé, distant de la porte, d'un corridor ou d'une fenêtre.

Quand l'enseignant travaille avec l'élève, il doit agir de manière proactive et non réactive. Etant donné qu'un enseignant n'a le contrôle que de ses propres comportements, il s'emploiera alors à préparer ses réactions face à un élève ayant un TDA/H. En effet, les conduites de l'enseignant peuvent avoir une influence quant aux attitudes de ce type d'enfants.

Dans la plupart des cas, les élèves souffrant d'un TDA/H et qui ressentent des difficultés dans certaines branches à l'école et avec leurs pairs, ainsi qu'à la maison, ont besoin d'en parler à quelqu'un. Ce dernier peut être l'enseignant ou un éducateur, en particulier pour les enfants plus âgés.

Pour parer à leur déficit d'attention, l'enseignant doit trouver des moyens qui empêchent les élèves d'être distraits par le voisinage ou par les idées qui foisonnent dans leur tête. Il s'agit alors d'attirer leur attention sur les apprentissages, de toutes les manières possibles et imaginables.

L'enseignant a donc quelques moyens pour aider ce type d'élèves, mais comme ce trouble semble être d'ordre neurobiologique, il existe également des médicaments qui aideraient l'élève à être plus attentif et concentré. C'est sous la décision du médecin et des parents qu'ils peuvent lui être prescrits. Il s'agit de stimulants ayant pour résultats d'améliorer le fonctionnement du cerveau. Les effets du médicament se produisent dans les 20 minutes qui suivent la prise et ont une durée de quatre heures. Cette médication est plus connue sous le nom de Ritalin ou de Dexedrine. Cet axe physiologique n'étant pas du ressort de l'enseignant, je ne m'attarderai pas trop sur le sujet.

Enfin, il semblerait que l'alimentation ait une incidence sur ce trouble, il faudrait donc que cette dernière soit bien équilibrée. Je pense que cela est bon à savoir tant pour les parents que pour le personnel des cantines mises à disposition des enfants dans certaines régions.

Interventions pour un **TOP** (trouble oppositionnel avec provocation):

Pour travailler avec un élève ayant un trouble oppositionnel avec provocation, l'enseignant doit chercher l'équilibre entre la flexibilité, la fermeté et l'impartialité. Il est important de faire preuve de respect envers l'élève et de s'adresser à lui en privé en ce qui concerne ses comportements. Cette remarque, comme nous l'avons déjà vue, est valable pour tous les élèves.

Lors d'une intervention auprès d'un élève atteint d'un TOP, l'enseignant évitera de crier, de se situer trop près de lui, d'accepter les conflits en public, d'élever le ton si l'élève le fait, d'avoir des gestes ou expressions agressifs, ou encore de mentionner des incidents plus anciens n'ayant aucun lien avec ce qui est en train de se produire.

En revanche, pour que l'intervention soit fructueuse, l'enseignant laissera à l'élève la possibilité de s'exprimer. En effet, l'élève ayant un TOP veut être entendu et a besoin de se décharger des problèmes qui lui tiennent à cœur. Il importe, dès lors, de leur donner plusieurs options, ceci dans l'idée de leur laisser le pouvoir de décision et de sauver leur honneur en public.

Il est important que l'enseignant reste concentré sur ce qui s'est passé et non sur l'élève. Il ne faut surtout pas personnaliser l'incident. De ce fait, l'attention du maître devrait rester focalisée sur le problème. Il doit donc être vigilant et ne pas se laisser divertir par des attitudes secondaires, adoptées pour le manipuler (changement de sujet de la part de l'élève, amène d'autres faits dérisoires). Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser ce que O'Regan (2009) appelle la technique du disque rayé. Il s'agit de réitérer plusieurs fois la même demande. L'enseignant peut également donner à l'élève les droits et les responsabilités édités dans le code de l'école, comme référence. Mais lors de la sanction, conséquence du comportement inadéquat, il faudra que l'enseignant montre une certaine tristesse qu'il a de punir l'élève et en aucun cas une quelconque joie.

Il peut aussi avoir recours au contrat de comportement, qui permet à l'élève de mieux évaluer son attitude. Enfin, l'humour peut être utile. Cependant, il faut d'abord que l'enseignant ait une bonne relation avec l'élève et que ce dernier ne ressente pas l'humour comme une moquerie.

Interventions pour un **TC** (trouble des conduites):

Les élèves ayant un trouble des conduites pensent que c'est au travers d'attitudes négatives qu'ils obtiendront le respect des autres. Il s'agit donc pour l'enseignant de montrer à l'élève atteint d'un trouble des conduites, comment il acquerra le respect de ses pairs en optant pour les bons comportements. L'enseignant doit donc devenir un exemple pour cet élève et pour le reste de la classe. En effet, la façon dont l'enseignant va se comporter avec l'élève ayant un

TC va avoir une influence sur ses camarades et leur manière d'interagir avec ce dernier. Il est souvent difficile pour l'enseignant de garder son sang-froid et d'apprécier ce type d'élèves. Cependant, pour réussir une intervention, la clé du succès est le respect mutuel.

Il est important que l'enseignant puisse anticiper le conflit. Il doit donc parvenir à décoder l'humeur de l'élève et intervenir en fonction. Pour ce faire, il peut repérer chez l'élève ayant un TC, certains signaux avant-coureurs de crise : réticence à dialoguer, regard détourné quand il parle, il bouge tout le temps, il a des sautes d'humeur, il répète souvent certaines phrases, il parle très vite, son rire est sarcastique, faux, il transpire, son souffle est court, il respire rapidement, il n'arrive pas à se mettre au travail, il a l'air agité, son cou rougit.

L'élève atteint d'un TC peut répondre de façon inadéquate à l'enseignant, mais sans que le reste de la classe ne s'en rende compte. On parle alors de confrontation fermée. Mais il peut, au contraire, provoquer l'enseignant en public, il s'agit alors d'une confrontation ouverte. Les deux situations doivent être réglées, mais quelle que soit l'intervention, l'enseignant doit rester calme, avoir la maîtrise de lui-même et garder en tête le fait que ce type d'élèves tente d'impressionner leurs pairs, au travers d'attitudes provocatrices. Dans la première situation, il doit faire remarquer à l'élève qu'il a pris en compte l'incident et qu'ils lui trouveront ensemble une solution plus tard. Dans la seconde situation, l'enseignant doit réagir sur le champ et retirer l'élève du groupe au besoin.

Lors d'abus verbaux, l'enseignant doit faire une intervention directe auprès de l'élève, lui faire part de son désaccord quant à la manière dont ce dernier a parlé, mettre en application les conséquences engendrées par cet irrespect et faire un retour sur la situation avec l'élève et la classe en fonction des circonstances. Cependant, il ne sert à rien de réagir démesurément, au risque que la situation ne s'aggrave. Quand il est question d'abus verbaux entre élèves, l'enseignant doit également intervenir.

En cas de violences corporelles entre élèves, le public présent se voit excité par la situation. L'enseignant devra alors s'occuper des élèves qui se battent et de ceux qui observent. Avant tout, l'enseignant demandera à un élève d'aller chercher un adulte, ensuite ils essayeront d'éparpiller la foule et de faire ce qu'ils peuvent pour séparer les bagarreurs. Puis, ils devront apaiser l'atmosphère entre ces derniers. Une fois cela fait, ils pourront les questionner, afin de trouver l'origine du combat.

Il est clair qu'il ne faut pas suivre à la lettre, étape par étape cette liste. Ainsi, l'enseignant réagira selon ses impressions, les contraintes imposées par la situation, ce qui lui laisse une certaine marge de manœuvre.

Face à tout type de trouble du comportement, l'enseignant devrait éviter, tout comme pour n'importe quel élève d'ailleurs, d'être autoritaire. Etant donné que les enfants ayant des

troubles du comportement ont tendance à défier l'autorité et à en rechercher les limites, un enseignant autoritaire ne ferait qu'aggraver la situation, par un manque de tolérance face à la désobéissance. Il opterait alors pour les punitions, ce qui n'aurait pour effets que de provoquer un conflit de pouvoir. Le fait d'être permissif n'est également pas recommandé, ce style de gestion de la classe serait même plus préjudiciable pour les élèves. Car dans un contexte où tout est permis, ces derniers n'ont aucun repère, aucun cadre sécurisant qui leur permettraient d'évoluer de manière harmonieuse. Ce manque de sécurité peut dès lors inspirer de la méfiance vis-à-vis de l'enseignant, en particulier de la part des élèves ayant des difficultés de comportement (Massé et al., 2006).

D'après le modèle d'intervention de Dreikurs[32] (1971**,** cité par Massé et al., 2006) , le fondement de toutes les difficultés de comportement chez un élève, provient du fait que « dans son effort de satisfaire son besoin d'appartenance, il poursuit de faux buts, qui sont des façons erronées de satisfaire un besoin essentiel » (p.153). Ainsi, l'élève utilise des comportements qui dérangent pour arriver à ses fins. Mais ils ne sont que des moyens pour y parvenir, totalement dépourvus d'intentions. En conséquence, si je mets en pratique cette théorie, cela signifierait qu'un élève qui pense devoir taper un pair pour retrouver l'amitié d'un autre, ne le ferait alors pas avec l'intention de blesser, mais avec celle de retrouver quelque chose qu'il pense peut-être avoir perdu.

Ainsi, pour ce psychologue, le fait de développer un sentiment d'appartenance dans la classe est indispensable pour l'élève. Et c'est à l'enseignant de mettre en place dans cet environnement, une atmosphère égalitaire dans laquelle les interactions reposent sur « le respect mutuel, la coopération et l'encouragement » (Porter, 2000, cité par Massé et al., 2006, p.153). Pour aider les élèves ayant des troubles du comportement, le fondement de toute intervention est donc d'après lui, de découvrir « le faux but que le comportement vise à satisfaire et le modifier » (Massé et al., p.153). L'intervention doit alors prouver à l'élève que la manière dont il agit pour obtenir satisfaction de son besoin n'est pas appropriée. L'enseignant devra donc avec l'élève, rechercher des comportements qui combleront son besoin de manière acceptable dans la société.

Il y a quatre type de faux buts : la recherche d'attention, la recherche du pouvoir, le retrait et la vengeance. C'est ainsi qu'un élève poursuivant un faux but d'attention, va devoir se mettre constamment au centre de l'attention, afin d'avoir un sentiment d'acceptation et de valorisation. Ses nombreuses sollicitations auprès des autres, notamment l'enseignant, peuvent être tant positives (poser beaucoup de questions) que négatives (adopter des comportements qui dérangent, afin d'attirer, de manière forcée, l'attention de l'enseignant).

[32] *Dreikurs est un psychologue américain ayant pris inspiration de la psychologie néo-adlérienne*

En comparaison avec Adler, les enfants dits gâtés, les benjamins et les aînés non préparés à le devenir pourraient être à la poursuite d'un faux but d'attention.

L'élève poursuivant un faux but de repli est un enfant doté d'une estime de lui-même vraiment faible. Pour lui, la seule manière d'être intégré dans un groupe est de devenir invisible aux yeux des autres et de ne surtout pas leur causer un quelconque dérangement.

Pour Dreikurs, ces explications sont valables tant pour les élèves ayant des problèmes d'attitudes que pour ceux atteints d'un trouble du comportement. La seule différence est le fait que ces derniers auraient tendance à prendre pour faux buts, la vengeance ou le pouvoir.

C'est ainsi qu'un élève poursuivant un faux but de pouvoir se mettra toujours en conflit avec les autres, car cela lui procurera une certaine valorisation. Il sera alors toujours en contradiction avec son enseignant, fera preuve de provocation, esquivera les responsabilités et ne respectera pas les consignes. Il cherchera à fuir l'autorité.

L'élève qui est à la poursuite d'un faux but de vengeance, pense que son entourage a de mauvaises intentions envers lui. Il essayera donc de faire du mal à ce dernier avant d'être blessé lui-même. Il usera de la violence physique, sera colérique, ou plus passivement, il racontera des histoires remplies de violence et prendra plaisir à regarder des scènes agressives.

Au travers de ces deux brèves descriptions je note quelques similitudes avec les comportements décrits lors du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites. Ainsi donc, les élèves porteurs de ce trouble pourraient bien être, comme l'a affirmé Dreikurs, à la poursuite de faux buts.

Il s'agit donc pour l'enseignant « d'instaurer une relation d'aide, de montrer à l'élève qu'il comprend le faux but et lui faire prendre conscience qu'il existe des façons positives pour satisfaire son besoin d'appartenance » (Massé et al., 2006, p.155). D'après Dreikurs, le fait que l'enseignant exprime de manière explicite à l'élève qu'il a compris ce qu'il tentait de faire, va amener ce dernier à se questionner quant à son comportement. De cette façon, l'enseignant n'entre pas dans un conflit de pouvoir avec l'élève ayant un trouble du comportement.

Pour terminer ce chapitre, je tiens à rappeler que l'enseignant a les moyens d'aider tous les élèves, y compris ceux étant porteurs d'un trouble du comportement. Et il est possible qu'avec le projet Harmos, l'enseignant soit probablement amené de plus en plus à faire face à ce type d'élèves. Il importe donc qu'il y soit, un tant soit peu, sensibilisé.

10.3 Faux buts et interventions efficaces

Voici un tableau résumant les faux buts pouvant être poursuivis par un élève et les interventions efficaces y correspondant. Pour rappel, selon Dreikurs, psychologue américain, (sans date, cité par Massé et al., 2006), « les faux buts sont une façon erronée de satisfaire un besoin primordial, celui d'appartenir à un groupe » (p.153). Il s'agit d'un document provenant des auteurs cités plus haut (2006, p.156).

Tableau 9.3 Faux buts et interventions efficaces de l'enseignant

FAUX BUT	RÉACTIONS AUX PUNITIONS	INTERVENTIONS EFFICACES
Attention	◗ L'enfant arrête le comportement dérangeant puis recommence. ◗ L'enfant ne dérange plus. ◗ L'enfant persévère dans son comportement dérangeant.	◗ **« Dévoile » le but à l'enfant.** Ne donne pas toute son attention à l'enfant pour lui signaler que ses tentatives sont inutiles. Signale à l'enfant les façons appropriées d'attirer son attention et en arrive à une entente sur la façon de faire. ◗ Attend le moment où l'enfant ne dérange pas et le félicite. Donne de l'attention à l'enfant pour ses comportements positifs. ◗ Discute en groupe des différentes raisons qui font qu'un élève dérange la classe.
Pouvoir	◗ L'enfant se fâche et son comportement devient encore plus dérangeant. Veut montrer qu'il est le maître et qu'il fera ce qu'il veut. Peut provoquer l'enseignant en lui demandant : « Qu'est-ce que tu crois que tu peux faire ? »	◗ **Évite le CONFLIT DE POUVOIR.** ◗ **« Dévoile » le but.** Admet qu'il ne peut pas lui imposer certains comportements. Demande de l'aide à l'enfant. Lui rappelle que dans une classe tout le monde a des droits, que l'enseignant a le droit d'enseigner et que les élèves ont le droit d'apprendre. En parle avec le groupe.
Vengeance	◗ L'enfant veut se venger de tous les torts qu'il pense qu'on lui a faits. Accuse l'enseignant de ne pas l'aimer. Menace de faire des choses horribles. Peut quitter la salle de classe. ◗ Peut utiliser un mauvais langage et devenir abusif.	◗ **« Dévoile » le but.** Évite de se venger et de se dire : « Je vais lui montrer... ». Aide l'enfant à prendre conscience que c'est sa perception que personne ne l'aime qui l'amène à réagir de cette façon. En parle avec le groupe : demande aux enfants de parler des qualités de l'enfant en question.
Retrait	◗ L'enfant ne réagit pas. ◗ Il persiste à dire qu'il ne peut pas faire ce qu'on lui demande.	◗ **« Dévoile » le but.** Montre à l'enfant qu'il se croit incapable de bien faire les choses alors qu'il n'a même pas encore essayé. ◗ N'abandonne pas ; dit à l'enfant qu'on a besoin de lui et qu'il est là pour l'aider.

Tableau 2 : résumé des faux buts et des interventions efficaces de l'enseignant

10.4 Les niveaux d'intervention

Les niveaux d'intervention et les personnes impliquées dans la résolution du problème sont déterminés en fonction de la persistance du comportement. Si un niveau d'intervention n'amène pas de changements, l'enseignant peut alors passer au prochain niveau. En effet, ils se suivent de manière graduelle. Ces niveaux d'intervention peuvent faire suite aux moyens mis en œuvre dans la classe pour faire changer un comportement inapproprié, en cas d'inefficacité.

Voici les six niveaux d'intervention inspirés par Jones et Jones (1995, cité par Archambault & Chouinard, 2003, p.262), les personnes impliquées et les démarches à adopter :

	Niveaux et personnes en cause	**Démarches**
Le problème persiste…	*1er niveau* Enseignant et élève	Description et analyse du problème de comportement et modification de l'environnement pédagogique. Il s'agit de faire une description du comportement et des moments où il se présente. L'enseignant veillera à analyser sa pratique, afin de déterminer si sa gestion de classe et ses actions pédagogiques sont cohérentes. Si ce n'est pas le cas, il faudra les changer.
	2e niveau Enseignant et élève	Participation de l'élève à un processus de résolution du problème, afin qu'il s'investisse dans l'intervention. Cela l'amènera à assumer son comportement.
…	*3e niveau* Enseignant, parents et élève	Contact avec les parents afin de collaborer. L'enseignant peut les solliciter pour une résolution du problème avec leur enfant ou pour qu'ils le suivent de plus près à la maison.
…	*4e niveau* Enseignant, autres professionnels, parents et élève	Recours aux professionnels (psychologues, éducateurs) et au comité pédagogique, composé de trois ou quatre enseignants qui sont là pour aider leurs collègues ayant des élèves difficiles. Ce moyen permet de briser la solitude. Cependant, toutes les écoles n'ont pas établi ce comité.
…	*5e niveau* Enseignant, Direction, parents et élève	Recours à la Direction comme autre manière de montrer à l'élève l'existence de limites et les lourdes conséquences pouvant être engendrées par ses comportements. Il importe donc de bien clarifier à l'élève ce qu'il se passe, afin d'éviter toute situation pouvant porter à confusion.
…	*6e nivueau* Enseignant, professionnels et Direction, élève	Signalisation et plan d'intervention érigé par ; l'enseignant titulaire, la Direction, des enseignants spécialistes, des professionnels des services éducatifs, les parents et leur enfant. Ce plan offre à toutes ces personnes la possibilité de s'accorder sur ce qu'ils vont apporter respectivement dans les interventions, de les suivre régulièrement et d'y apporter des modifications si besoin. La Ferme de Démoret est une mesure qui se situerait alors à ce niveau-là.

Selon certains auteurs (DiGiuseppe, 1989 ; Spivack & Shure, 1974, cités par Archambault & Chouinard, 2003), l'aptitude à trouver des solutions aux problèmes est perçue comme « l'un des principaux facteurs d'adaptation sociale et de santé mentale » (p.271). Mais, chez les enfants ayant des difficultés de comportement, cette capacité semble être défaillante. Il importe donc pour l'enseignant de clairement leur situer le problème et de les aider à le résoudre de façon efficace. Pour ce faire, le fait d'avancer par étape peut être bénéfique pour ces enfants ayant assez peu d'autonomie. Archambault et Chouinard proposent dans cette optique, une intervention en six étapes successives, qui, en comparaison avec Jones et Jones (1995, cité par Archambault & Chouinard, 2003) se situerait au niveau deux, puisqu'elle ne ferait entrer en action que l'enseignant et l'élève.

1. Définir le problème et déterminer l'objectif à atteindre :

Il s'agit de décrire le comportement inapproprié de l'élève, quand il l'adopte et de fixer avec l'élève celui que l'enseignant souhaite voir apparaître à la place de ce dernier.

2. Générer des solutions :

Il est difficile pour les élèves ayant des problèmes de comportement, d'imaginer plus d'une solution à leur difficulté. Il s'agit à partir de là d'en chercher plusieurs avec lui lors d'un brainstorming et de n'émettre aucun jugement vis-à-vis de ces dernières. Il faut donc toutes les accepter, mêmes les plus insolites. Il importe de bien dissocier cette étape de la suivante, lors de laquelle une ou plusieurs solutions seront sélectionnées.

3. Choisir des solutions :

Il s'agit de sélectionner les solutions qui pourraient être les plus efficaces quant à la résolution du problème. Il faudra donc que l'enseignant amène l'élève à se questionner quant aux avantages et inconvénients de chaque solution et à émettre des critères pour faire ses choix. Il est essentiel que les solutions envisagées soient rentables, efficientes et apprennent à l'élève à opter pour les comportements adéquats, puis à se responsabiliser.

4. Mettre les solutions en application :

A cette étape, il est question de mettre en application les solutions choisies. Il faut alors exposer qui fera quoi, comment et quand. Il s'agira donc de planifier le matériel éventuel (feuille de route) et l'aide possible (parents, Direction, camarades). Cette quatrième étape est décisive, car si l'élève ne sait pas ce qu'il doit faire ou comment le faire, alors les solutions peuvent ne pas être fécondes.

5. Évaluer le processus et les résultats :

Il faudra examiner si les choix effectués étaient pertinents ou non : la définition du problème était-elle bonne ? Les solutions étaient-elles possibles à mettre en œuvre et avaient de la pertinence ? L'opération mise en place a-t-elle atteint le but visé ? Qu'est-ce que l'élève apprend au travers de cette dernière ? Il faudra également vérifier si les solutions ont bel et bien été mises en œuvre.

6. Réajuster l'intervention :

Selon l'évaluation faite, il s'agira peut-être, de redéfinir le problème, de mettre en application les solutions de manière plus adéquate, de trouver de nouvelles solutions ou de faire appel à d'autres personnes pour venir en aide à l'enseignant.

Ces six étapes ont pour visée d'apprendre à l'élève à résoudre ses problèmes. Mais si, après de multiples essais pour trouver une solution à ces derniers, ils se montrent persistants, l'enseignant peut mettre en place ce qu'on appelle une modification systématique du comportement (Archambault & Chouinard, 2003, pp.274-280). Afin de mieux percevoir ce dont il en ressort, je vais définir brièvement les six étapes de la modification systémique d'un comportement.

1. Définition du comportement cible :

L'attitude désirée doit pouvoir être observée et mesurée, pour en faire une description très claire. Ainsi, cette dernière portera sur ce que l'élève fait et non sur ce qu'il est. Pour que l'intervention soit pertinente, il importe de choisir un seul comportement à modifier à la fois.

2. Détermination des antécédents et des conséquences du comportement :

Pour changer un comportement, il est important de préciser suite à quel événement il se produit et quelles en sont les conséquences. En effet, la fonction des antécédents et des conséquences du comportement est souvent de maintenir ce dernier. C'est donc en les transformant que l'enseignant modifiera le comportement. « Un antécédent est un indice qui signale à l'élève que telle conséquence se produira s'il adopte tel comportement » (Op. cité, p.276). Si un enseignant tourne le dos à un élève (antécédent), alors ce dernier saura qu'il peut discuter (comportement) et s'amuser sans se faire attraper (conséquence).

3. Mesure du niveau de base du comportement cible :

Avant toute intervention, l'enseignant se doit de mesurer le comportement cible sur une période de une à deux semaines (niveau de base). Car il est tout à fait possible que ce dernier soit moins fréquent que l'enseignant ne le pense au départ. Ce sont souvent les divers antécédents qui peuvent rendre un comportement plus grave aux yeux des enseignants. Cette étape redonne alors du temps à l'enseignant pour faire une meilleure observation des antécédents et des conséquences du comportement, car ces derniers peuvent changer en cours

de route. L'observation du comportement se fait à l'aide d'une grille et l'enseignant veillera à ce que l'élève ne se sente pas observé, au risque qu'il change de comportement, faussant alors la mesure. Cette dernière pourrait aussi servir de critère d'efficacité de l'intervention.

4. Choix des interventions et mise en place de ces dernières :

Ce choix s'effectue en fonction des antécédents et des conséquences examinées. Il s'agit pour l'enseignant de modifier la situation lors de laquelle se produit le comportement cible, afin qu'il n'apparaisse plus.

5. Evaluation de l'efficacité de l'intervention:

Au cours de l'intervention, l'enseignant doit vérifier le degré d'efficacité de cette dernière. Pour ce faire, il mesurera le comportement cible et comparera ces mesures à celles faites avant l'intervention (lors de la troisième étape).

6. Réajustement de l'intervention :

Si l'évaluation révèle à l'enseignant que son intervention n'est pas efficace, alors il sera de son devoir de se questionner quant au travail fait lors des étapes précédentes.

Lors des différentes interventions impliquant l'élève et l'enseignant, ce dernier peut utiliser divers moyens pouvant les compléter, tels que : la rencontre avec l'élève, l'autogestion du comportement (impliquant une auto-observation, une auto-évaluation, une auto-instruction ainsi qu'un entraînement aux habiletés sociales), le contrat de comportement, la feuille de route. Le but premier de ces moyens est de responsabiliser l'élève dans la résolution du problème.

10.5 Les clauses de confidentialité

Voici les clauses d'entretien concernant la confidentialité de ces derniers, citées à chaque interlocuteur, ainsi que la lettre d'autorisation envoyée aux parents d'Adam[33] :

Clause de l'entretien :

- Anonymat pour les enfants et les enseignants.
- Confidentialité pour les intervenants tout en sachant qu'il n'existe pas d'autres Fermes Matas dans le nord vaudois.
- Suppression des enregistrements.
- Copies des enregistrements au besoin pour l'interviewé.

[33] *Nom fictif de l'élève-Matas interviewé.*

- Possibilité pour l'étudiante de prendre des parties dactylographiées de l'enregistrement oral.
- Pas de jugement de valeur des discours tenus.

Lettre d'autorisation :

Par la présente, j'autorise mon fils à participer à un entretien avec Mademoiselle Elsa Poncet, ceci dans le cadre de son mémoire professionnel à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. Je donne également mon accord à Mademoiselle Poncet pour utiliser, dans son mémoire professionnel et à des fins de recherches, les données récoltées lors de l'entretien.

Aucun nom et prénom ne seront divulgués.

Date : Signature du représentant légal

de l'enfant :

10.6 Entretien enseignante et éducateur spécialisés de la Ferme

Questions par thématique :

Parlez-moi de…

Admission

1. Quels types d'enfants sont admis dans le projet ?
2. Parmi les enfants admis quels sont les facteurs de risques principaux qui les ont amenés à avoir des comportements difficiles pour les enseignants et parents, voire à montrer des signes de violence ?
3. Quand n'admettez-vous pas un enfant ? Que lui proposez-vous alors ?
4. Selon vous, jusqu'à quel âge cet espace peut être bénéfique pour un élève ? Pourquoi ?
5. Combien d'élèves accueillez-vous en moyenne par jour? Quel est le nombre limite et pourquoi ?

Vie dans la Ferme ; projet pédagogique

6. Parlez-vous d'élève ou d'enfant ? Ou des deux quand ils viennent à la Ferme ? Pourquoi ? Continuité entre école et Matas ? Le fait de prendre le rôle d'élève peut être difficile ?)
7. En général, les interactions entre enfants ayant des troubles du comportement sont assez difficiles. Que faites-vous de ces conflits dans le Matas? (Construction ?)

8. Quel est votre rôle dans cette Ferme ?
9. Comment leur expliquez-vous leur présence dans la Ferme?
10. Comment les enfants vivent-ils ce placement ?
11. Qu'apportent les animaux à ces enfants ? Et aux enfants en général ?
12. Vous établissez un contrat avec l'élève, sans doute pour qu'il y prenne sa part de responsabilité, quelle attente avez-vous par rapport à cette dernière ?
13. Vous apportez aux enfants un cadre sécurisant et interdisciplinaire, comment le mettez-vous en place ?
14. Si c'est le cas, comment amenez-vous les enfants à parler, à se confier ?
15. Pouvez-vous me donner des cas concrets où la prise en charge d'un élève lui a été bénéfique, a marché? Comment la Ferme l'a-t-elle aidé ? Et des cas ou au contraire il n'y a pas eu de résultats ? Pouvez-vous m'expliquer pourquoi cela n'a pas marché?
16. Si des enfants ont arrêté de venir en cours de route au Matas, pour quelles raisons était-ce?
17. Que pensez-vous des programmes qui proposent de dépister les enfants ayant des risques de développer des troubles du comportement ?
18. En venant au Matas, les élèves quittent le temps scolaire, courant peut-être le risque d'être étiquetés, stigmatisés, d'avoir du retard scolaire. Quel est votre avis par rapport à ces risques ?
19. Quelle relation avez-vous avec les enfants ? Quelle relation/atmosphère créer pour que « ça marche » ?
20. Les élèves ont certains troubles du comportement en classe, c'est pour cela qu'ils ont été placés. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de ces sorties hebdomadaires pour aller à la Ferme ? (Développement occasionné par la rupture). Comment réglez-vous ces problèmes qui se manifestent en classe, avec un travail qui se fait à l'extérieur de cette dernière ?

Collaboration entre professionnels

21. Comment fonctionnez-vous avec vos collègues ?
22. Outre l'enseignant, quels autres professionnels peuvent être impliqués ? Quelle collaboration ?
23. Comment circulent les informations concernant l'élève ? Lesquelles restent uniquement à la Ferme ?
24. Jusqu'où impliquez-vous le propriétaire de la Ferme? (Réseau, réunion interne ?) Quel est son rôle pour vous ?
25. Certains parents déclarent que les comportements violents de leur enfant, sont arrivés à l'entrée à l'école. Cette dernière aurait donc sa part de responsabilité, que peut-elle

faire/mettre en place en son sein, selon vous ?

Collaboration avec les familles

26. Quelle collaboration avez-vous avec les parents ? Au niveau des pratiques familiales, quelle intervention faites-vous ? (Pour essayer de parer aux stresseurs familiaux tels que divorces, disputes, absence du père, manque de temps…)
27. Il y a des multiples facteurs de risque, la famille en fait partie. Cependant, tant cette dernière que l'enfant participent à la construction de l'environnement relationnel dans lequel ils vivent ensemble. Que faites-vous des difficultés de l'ensemble de la famille ? Y'a-t-il un travail entrepris avec les parents, qui sont un soutien dynamique pour l'évolution de l'enfant ?
28. Quel contact avez-vous avec les familles et les enfants suite à un placement ?
29. Quels sont les apports pour vous d'un tel contexte de travail?

10.7 Entretien propriétaire de la Ferme

Questions par thématique :

Parlez-moi de…

Admission

1. Quelle implication avez-vous dans les admissions ?

Projet pédagogique ; vie dans la Ferme

2. Quel est votre rôle dans la Ferme? Comment se déroule une journée pour vous ?
3. Quel investissement cela vous demande-t-il ? (Temps, argent, aménagement)
4. Quelle relation avez-vous avec les enfants? Que pensez-vous d'eux ?
5. Comment avez-vous été contacté ?
6. Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet, qu'est-ce qui vous a incité à le faire ?
7. Comment expliquez-vous les difficultés de ces enfants ?
8. Que pensez-vous du rythme des enfants entre école et Ferme ?
9. Quels changements avez-vous observé chez les enfants depuis leur arrivée ?
10. Quelle relation les enfants ont-ils avec vos animaux ? Pour vous, qu'apportent ces derniers aux enfants ?
11. Que diriez-vous à des collègues pour qu'ils acceptent de participer à un tel projet ?

Collaboration entre professionnels

12. Si les enfants se confient à vous que faites-vous de ces informations ?
13. Comment travaillez-vous avec l'éducateur et l'enseignante spécialisés ?

Collaboration avec les familles

14. Quel contact avez-vous avec les familles ? Que peuvent-elles apporter dans ce projet, selon vous ?
15. A l'heure actuelle, que vous apporte votre participation au projet Matas ?

10.8 Entretien enseignante ayant placé un élève à la Ferme

Questions par thématique :

Parlez-moi de…

Admission

1. Comment s'est passée l'admission ?
2. Pourquoi avez-vous fait une demande d'admission pour cet élève ? Quels comportements avait-il ?
3. Quelle influence l'élève avait-il sur le reste de la classe ? Sur vous ?
4. Qu'avez-vous mis en place dans la classe avant de faire cette demande ? Pourquoi ?
5. Quelle relation aviez-vous avec cet élève ? Comment a-t-elle évolué ?
6. Comment vous sentiez-vous face à cet élève avant son admission ? Après ?
7. Comment avez-vous entendu parler de la Ferme ? (Réseau, conférence, lettre)

Vie dans la Ferme ; projet pédagogique

8. Que font les enfants dans la Ferme ? Que s'y passe-t-il ?
9. Quel travail est fait avec les enfants ? Avec les élèves ?
10. Quel apport des animaux selon vous ?
11. Quelle influence le projet Matas a eu sur vous ? (Idées, soutiens, pistes)
12. Comment la classe a-t-elle réagi suite à l'admission de l'élève à la Ferme ? Quelles explications leur avez-vous données ?
13. Quels changements avez-vous observé depuis le placement de l'élève ? Qu'est-ce qui est resté ? Pourquoi à votre avis ?
14. Comment vivez-vous cette situation, le fait d'avoir un élève qui ne vienne pas tous les jours en classe ? Comment gérez-vous le programme de cet élève ?
15. En venant au Matas, les élèves quittent le temps scolaire, courant peut-être le risque

d'être étiquetés, stigmatisés, moins stimulés par des enseignantes qui les pensent moins capable de réfléchir engendrant alors un retard scolaire. Quel est votre avis par rapport à ces risques ?

16. Pour vous, comment la Ferme a-t-elle aidé cet élève ? Quels sont ses moyens ? Qu'est-ce que ce Matas a apporté à votre élève ?
17. Faudrait-il changer quelque chose ? Quelles pistes d'amélioration proposeriez-vous ?
18. Après quelque temps, quand l'élève se sent prêt, une visite à la Ferme par sa classe est organisée. Qu'en pensez-vous ? Selon vous, quels pourraient être les apports de vous y rendre seule de temps en temps?
19. Outre ce projet pédagogique, quelles autres solutions auraient pu s'offrir à l'élève ? (Autres structures, institutions, projets en classe..)

Collaboration entre professionnels

20. Quels sont les professionnels qui ont en charge l'élève?
21. Que pensez-vous de la collaboration avec les intervenants de la Ferme ? Comment les informations circulent-elles ?
22. Certains parents déclarent que les comportements violents de leur enfant, sont arrivés à l'entrée à l'école. Cette dernière aurait donc sa part de responsabilité, que peut-elle faire/mettre en place en son sein, selon vous ?

Collaboration avec les familles

23. Quelle collaboration aviez-vous avec les parents avant l'admission ? Après ?
24. Quel suivi avez-vous de l'élève une fois parti de votre classe ?
25. Quel bilan faites-vous de votre participation à cette expérience ? Quels en ont été les apports ?

10.9 Entretien enseignante ayant accueilli un élève-Matas

Questions par thématique :

Parlez-moi de…

Admission

1. Quelles sont les procédures d'admission ? Comment les connaissez-vous ?

Vie dans la Ferme ; projet pédagogique

2. Que font les enfants dans la Ferme ? Que s'y passe-t-il ?
3. Quel travail est fait avec les enfants ? Avec les élèves ?
4. Quel apport des animaux selon vous ?
5. Quelle influence le projet Matas a eu sur vous ? (Idées, soutiens, pistes)
6. Quelle réaction avez-vous eue quand vous avez appris qu'un élève-Matas serait dans votre classe ?
7. Quelle relation avez-vous essayé de construire avec cet élève au départ ? (Bonnes, biaisées par des aprioris ?)
8. Quelles structures avez-vous mises en place pour accueillir au mieux cet élève ? Quels besoins particuliers avait-il? (Par exemple : espace de parole) Si rien n'a été fait, qu'auriez-vous mis en place en y repensant maintenant ?
9. Quelles explications avez-vous données à toute la classe quant à l'élève-Matas ?
10. Quelles réactions de la part des camarades face à ce dernier?
11. Comment vivez-vous cette situation, le fait d'avoir un élève qui ne vienne pas tous les jours en classe ? Comment gérez-vous le programme de cet élève ?
12. Quel comportement avait cet élève en classe en arrivant, comment a-t-il évolué au fil du temps ? (Régression, amplification, disparition ?)
13. Pour vous, comment la Ferme a-t-elle aidé cet élève ? Quels sont ses moyens ? Qu'est-ce qu'un Matas apporte à un élève ?
14. En venant au Matas, les élèves quittent le temps scolaire, courant peut-être le risque d'être étiquetés, stigmatisés, moins stimulés par des enseignantes qui les pensent moins capable de réfléchir engendrant alors un retard scolaire. Quel est votre avis par rapport à ces risques ?
15. Faudrait-il changer quelque chose ? Quelles pistes d'améliorations proposeriez-vous ?
16. Après quelque temps, quand l'élève se sent prêt, une visite à la Ferme par sa classe est organisée. Qu'en pensez-vous ? Selon vous, quels pourraient être les apports de vous y rendre seule de temps en temps?
17. Comment la relation que vous aviez au départ avec l'élève a-t-elle évolué ?

Collaboration entre professionnels

18. Quels sont les professionnels qui ont en charge l'élève?
19. Que pensez-vous de la collaboration avec les intervenants de la Ferme ? Comment les informations circulent-elles ?
20. Certains parents déclarent que les comportements violents de leur enfant, sont arrivés à l'entrée à l'école. Cette dernière aurait donc sa part de responsabilité, que peut-elle faire/mettre en place en son sein, selon vous ?

Collaboration avec les familles

21. Quelle collaboration avez-vous avec les parents?
22. Quel suivi avez-vous de l'élève une fois parti de votre classe ?
23. Quel bilan faites-vous de votre participation à cette expérience ? Quels en ont été les apports ?

10.10 Entretien Elève-Matas

Questions par thématique :

Parle-moi de…

La Ferme

1. Tu sais pourquoi tu viens à la Ferme ? Tu arriverais à m'expliquer ?
2. Tu peux me raconter comment se passe une journée à la Ferme pour toi ?
3. Aimes-tu venir à la Ferme ? Pourquoi ? Tu as toujours aimé ? Comment c'était au début pour toi ?
4. Qu'est-ce que tu préfères faire dans cet endroit ?
5. Qu'est-ce que tu aimes moins dans la Ferme ? Pourquoi ?
6. Quelles sont les règles dans la Ferme ?
7. Lesquelles sont faciles à respecter, lesquelles sont plus difficiles à respecter pour toi ? Pourquoi ?
8. Comment tu te sentiras quand tu devras quitter la Ferme ? Pourquoi ?
9. Qu'est-ce que tu as appris en venant à la Ferme ?

L'école

10. Comment c'est l'école pour toi, maintenant? Comment ça se passe ?
11. Racontes-tu à tes camarades ou à ton enseignant ce qu'il se passe à la Ferme ? Pourquoi ?
12. Te manque-t-il quelque chose quand tu es à la Ferme, si oui quoi ? Comment te sens-tu quand tu retournes à l'école ? Est-ce qu'il y a quelque chose de changé, en quoi ? (Réactions, attitudes)

Remerciements

Arrivée au terme de ce mémoire, je tiens à remercier un certain nombre de personnes pour leur précieuse aide octroyée, en particulier au travers de leur soutien durant cette recherche.

Mes sincères remerciements vont donc à :

- Monsieur Bernard Savoy, Directeur de ce mémoire, qui m'a guidée dans l'élaboration de ma recherche du début à la fin.
- Le Directeur de l'établissement gérant la Ferme de Démoret, pour m'avoir autorisée à traiter de ce Matas.
- Toute l'équipe de la Ferme de Démoret, qui m'a permis de mener à bien ce travail dans des conditions excellentes, en me donnant la possibilité de m'entretenir avec chacun d'eux.
- Deux enseignantes généralistes du primaire, qui ont accepté de répondre à mes questions.
- L'élève-Matas, qui a volontiers pris part à un entretien sous ma direction et à ses parents, qui m'ont autorisée à m'entretenir avec leur enfant.
- Madame Véronique Hérold, Praticienne-Formatrice, qui m'a donné toutes les informations nécessaires à la bonne construction de mon mémoire professionnel.
- Madame Martine Loeffler qui s'est attelée à la correction orthographique de la centaine de pages de ce travail.
- Madame Catherine Amendola et Monsieur Alain Chaubert, qui ont bien voulu accepter de devenir membres du jury lors de la soutenance de mon mémoire.
- Ma famille et mes amis, qui m'ont souvent écoutée parler en long et en large de mon mémoire professionnel.

Toutes et tous, je vous remercie donc infiniment pour le temps accordé à l'élaboration de ce mémoire, à sa construction, à son développement, à sa correction, à sa lecture, ainsi qu'à son écoute !

Résumé

De toute part, nous avons entendu ou nous entendons parler « d'élèves difficiles ». Et depuis quelque temps, le sigle Matas (Module d'Activités Temporaires et Alternatives à la Scolarité) est souvent accolé à ces termes dans les journaux. Mais mise à part le fait qu'il s'agit d'un espace accueillant les élèves difficiles, nous n'en savons guère plus!

Malgré le fait que les médias parlent des élèves difficiles, j'ai comme l'impression qu'il n'est que trop souvent question d'un discours de surface, n'effleurant qu'en partie la problématique de ces derniers. Or pour comprendre l'intérêt d'un Matas, il est nécessaire de prendre conscience de l'identité de ce type d'élèves.

Au travers de ce mémoire, je vous propose donc d'aller explorer plus en profondeur un Matas et ses enfants dépeints comme étant des élèves difficiles. Toutefois, il ne s'agit pas pour moi de traiter de n'importe quel Matas, mais du projet pilote mis sur pied dans une Ferme en 2004. C'est en raison du plus grand recul dont ce dernier était doté, de mon intérêt pour la relation entre l'homme et l'animal, ainsi que de la proximité du lieu, que mon choix s'est alors porté sur la Ferme de Démoret.

Les objectifs de cette exploration furent alors d'en savoir un peu plus sur le fonctionnement de ce Matas, les buts visés, mais surtout de mettre en avant les éléments réunis pour accompagner au mieux les élèves admis.

C'est grâce à des entretiens menés avec différents acteurs concernés par un ou plusieurs élèves difficiles, ainsi qu'avec l'un d'entre eux que j'ai pu atteindre les objectifs fixés au début de ce mémoire. Ainsi, pour accompagner au mieux un élève-Matas, le fonctionnement de la Ferme de Démoret requiert huits éléments, à savoir ; la prise d'un rôle d'acteur par l'élève ; la définition du rôle de chaque intervenant de la Ferme ; une relation de confiance tant entre l'équipe de la Ferme qu'entre celle-ci et les enfants ; la présence d'activités concrètes ; un travail avec les animaux ; un lieu coupé du monde ; la collaboration des parents ; celle des enseignants et autres professionnels concernés par l'élève.

Ce mémoire porte donc sur les moyens mis en œuvre à la Ferme de Démoret pour gérer et accompagner les élèves difficiles, en vue d'une réinsertion en classe. La problématique de ce genre d'élèves étant relativement vaste, j'ai consacré quelques chapitres aux enfants souffrant d'un trouble du comportement diagnostiqué. Et dans l'idée d'approfondir les pistes d'actions possibles auprès d'un élève porteur d'un trouble du comportement diagnostiqué ou non, j'ai effectué des recherches concernant les interventions pouvant être mises en œuvre en classe.

Elèves difficiles – Matas à la Ferme – Interventions – Trouble du comportement – Réinsertion – Collaboration